

Émile DURKHEIM (1904-1905)

L'ÉVOLUTION PÉDAGOGIQUE EN FRANCE

**(Cours pour les candidats à l'Agrégation
prononcé en 1904-1905)**

Avec une introduction de Maurice Halbwachs, 1938.

2^e partie : chapitres I à XIII

Un document produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay,
professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi

Courriel: jmt_sociologue@videotron.ca

Site web: <http://pages.infinit.net/sociojmt>

Dans le cadre de la collection: "Les classiques des sciences sociales"

Site web: http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html

Une collection développée en collaboration avec la Bibliothèque
Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi

Site web: <http://bibliotheque.uqac.quebec.ca/index.htm>

Cette édition électronique a été réalisée par Jean-Marie Tremblay, professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi à partir de :

Émile Durkheim (1904-1905)

L'évolution pédagogique en France

Cours pour les candidats à l'Agrégation prononcé en 1904-1905.
Avec une introduction de Maurice Halbwachs, 1938.

2^e partie : chapitres I à XIII

Une édition électronique réalisée à partir du livre d'Émile Durkheim, L'évolution pédagogique en France. Paris, 1938.

Polices de caractères utilisée :

Pour le texte: Times, 12 points.

Pour les citations : Times 10 points.

Pour les notes de bas de page : Times, 10 points.

Édition électronique réalisée avec le traitement de textes Microsoft Word 2001 pour Macintosh.

Mise en page sur papier format
LETTRE (US letter), 8.5'' x 11''

Édition complétée le 23 mai 2002 à Chicoutimi, Québec.



Table des matières

Introduction, par Maurice Halbwachs

Première partie : Des origines à la renaissance

Chapitre I. -	L'histoire de l'enseignement secondaire en France. Intérêt pédagogique de la question
Chapitre II. -	L'Église primitive et l'enseignement
Chapitre III. -	L'Église primitive et l'enseignement (fin). - Les écoles monacales jusqu'à la Renaissance carolingienne
Chapitre IV. -	La Renaissance carolingienne
Chapitre V. -	La Renaissance carolingienne (fin). - L'enseignement de la grammaire
Chapitre VI. -	Les Universités. - Les origines
Chapitre VII. -	La genèse de l'Université. - L'inceptio. - La licentia docendi
Chapitre VIII. -	Le sens du mot Universitas. - Le caractère mi-ecclesiastique, mi-laïque de l'Université. - L'organisation intérieure (Nations et Facultés)
Chapitre IX. -	La Faculté des Arts. - Organisation intérieure. - Les Collèges
Chapitre X. -	Les Collèges (fin)
Chapitre XI. -	L'enseignement à la Faculté des Arts. - Les grades. - Les cours d'études
Chapitre XII. -	L'enseignement dialectique dans les Universités
Chapitre XIII. -	La dialectique et la dispute. - La discipline à la Faculté des arts
Chapitre XIV. -	Conclusion sur l'Université. - La Renaissance

Deuxième partie : De la renaissance à nos jours

Chapitre I. -	La Renaissance. - Rabelais, ou le courant encyclopédique
Chapitre II. -	La Renaissance (suite). - Le courant humaniste. Érasme
Chapitre III. -	La pédagogie du XVI^e siècle. - Comparaison des deux courants, humaniste et érudit
Chapitre IV. -	La pédagogie de la Renaissance (Conclusion)
Chapitre V. -	Les Jésuites
Chapitre VI. -	Les Jésuites (suite). - L'organisation extérieure. - L'enseignement
Chapitre VII. -	Le système des Jésuites et celui de l'Université
Chapitre VIII. -	Conclusion sur la culture classique
Chapitre IX. -	La pédagogie réaliste. Les origines. - Comenius. - Roland. - La Révolution
Chapitre X. -	La Révolution. - Les Écoles centrales
Chapitre XI. -	Les variations du plan d'études au XIX^e siècle. Définition de l'enseignement secondaire
Chapitre XII. -	Conclusion. - L'enseignement de l'homme
Chapitre XIII. -	Conclusion (suite et fin). - L'enseignement de la nature : les sciences. - La culture logique par les langues

Deuxième partie

De la Renaissance à nos jours

[Retour à la table des matières](#)

Deuxième partie : De la Renaissance à nos jours

Chapitre I

La Renaissance

Rabelais ou le courant encyclopédique

[Retour à la table des matières](#)

Ce qui caractérise la période dont nous venons de terminer l'étude, c'est, comme nous l'avons vu, son admirable fécondité en matière d'organisation scolaire : c'est à elle que nous devons les principaux organes de notre enseignement. L'apport de la période nouvelle dans laquelle nous allons entrer maintenant est d'une tout autre nature. La Renaissance est l'époque où s'est élaboré l'idéal pédagogique sur lequel la France a vécu, d'une manière exclusive, depuis le XVI^e jusqu'à la fin du XVIII^e siècle et qui, sous des formes plus tempérées, survit toujours à côté du type scolaire nouveau qui, depuis une cinquantaine d'années, essaie de se constituer. C'est à l'école de cet idéal que se sont formés les traits essentiels de notre esprit national sous la forme qu'il a prise à partir du XVII^e siècle, c'est-à-dire de notre esprit classique. Il est donc inutile de montrer l'intérêt du problème. C'est la question toujours controversée de l'enseignement classique que nous allons avoir à traiter. Seulement, au lieu de la traiter dialectiquement, en analysant la notion toute subjective que chacun de nous peut s'en faire, nous commencerons par chercher objectivement comment cet enseignement s'est constitué, quelles causes l'ont appelé à l'existence, ce qu'il a été, quelle influence il a eue sur notre évolution mentale, toutes recherches qui sont indispensables si l'on veut juger, en connaissance de cause, de ce qu'il est appelé à être dans l'avenir.

L'idéal dont nous allons essayer de retracer la genèse se présente, dès qu'il apparaît dans l'histoire, sous une forme très particulière qui mérite d'être remarquée. Ce n'est pas la suite et le développement des idéaux divers qu'avaient poursuivis les siècles précédents ; tout au contraire, il s'affirme d'emblée comme leur antagoniste. La Renaissance, sous le rapport pédagogique, marque une solution de continuité dans notre évolution mentale, une rupture avec le passé. En un sens, c'est quelque chose d'entièrement nouveau qui commence. C'est ce qu'exprime ingénieusement Rabelais dans une allégorie de son Pantagruel. Quand Gargantua, après avoir été, pendant quelque temps, élevé selon la discipline des professeurs Sorbonnages, fut enfin confié à la direction de Ponocrates, qui, dans la pensée de Rabelais, représente l'esprit de la Renaissance, le premier soin de son nouveau maître fut de lui purger « canoniquement » l'esprit « avec elebore de Anticyre », afin de lui nettoyer « toute l'altération et perverse habitude du cerveau ». Par ce moyen, « Ponocrates lui fit oublier tout ce qu'il avait appris sous ses antiques précepteurs, comme faisait Timothée à ses disciples qui avaient été instruits sous aultres musiciens ». C'est donc que, suivant Rabelais, il n'y avait rien à garder de l'ancien idéal pédagogique, qu'une révolution était nécessaire, qui détruisît de fond en comble le vieil enseignement et qui mît à la place un système entièrement nouveau. On ne peut rien construire, tant que l'on n'a pas fait place nette. Il faut commencer par renverser définitivement cet édifice vermoulu, et déblayer le sol de ses ruines dont on ne peut rien faire. Il faut qu'il ne reste plus trace de scolastique dans un esprit pour que la droite raison y puisse trouver accès. Et Rabelais n'est pas le seul à avoir pris, vis-à-vis de l'enseignement scolastique, cette attitude intransigeante et révolutionnaire. C'est celle de tous les grands penseurs du temps. Ils y voient une fureur de déraison, une peste, un fléau, *pestis publica, tanta quanta in Republica non queat ulla major existere*, dit Érasme, un fléau public tel qu'il ne peut y en avoir de pire dans un État.

Cette attitude va nous expliquer une importante nouveauté que présente la période dans laquelle nous entrons; je veux dire l'apparition de grandes doctrines pédagogiques.

Jusqu'à présent, nous n'en avons pas rencontré. Depuis le moment où Charlemagne a tiré du demi-sommeil où elles languissaient les études et les écoles, de grands changements, certes, se sont accomplis, mais d'une manière spontanée et irréfléchie; ils étaient le produit d'un mouvement anonyme, impersonnel, inconscient de la direction qu'il suivait et des causes qui le déterminaient. Nous n'avons, à aucun moment, rencontré sur notre route ni un Comenius, ni un Rousseau, ni un Pestalozzi qui, en se servant de ce qu'il possédait de science, ait entrepris de construire méthodiquement, en pleine connaissance de cause, un plan d'éducation totalement ou partiellement différent de celui qui fonctionnait sous ses yeux. La constitution de l'Université, la fonction des Collèges, les variations par lesquelles a passé l'idéal pédagogique, tout cela s'est fait de soi, pour ainsi dire, sans qu'aucun théoricien soit intervenu pour indiquer, par avance, la voie à suivre, en donnant les raisons de ses affirmations et de ses préférences.

C'est qu'en réalité toute cette partie de notre histoire scolaire n'a été que le développement très lent, très progressif d'une seule et même idée. Nous avons vu, en effet, comment le formalisme grammatical de l'époque carolingienne est devenu peu à peu le formalisme logique de l'âge suivant, qu'il contenait déjà en germe ; comment l'école cathédrale a essaimé autour d'elle des écoles privées qui se sont confédérées et comment, en resserrant progressivement les liens qui les unissaient, elles sont deve-

nues l'Université, sans que jamais il y ait eu aucune saute de vent, aucun brusque revirement. Or, les changements aussi continus, distribués sur d'aussi longs espaces de temps et fragmentés, par suite, en parcelles infiniment petites, sont naturellement insensibles. Toutes ces transformations s'opérèrent donc sans que les contemporains en aient eu le sentiment. L'idée chemina lentement, d'elle-même, dans l'inconscient, la sensation des besoins nouveaux qui se manifestaient venant déterminer au jour le jour les modifications immédiatement nécessaires, mais sans qu'à aucun moment la pensée ait été incitée à anticiper l'avenir, à se tracer un plan d'ensemble et à diriger, en conséquence, la marche des événements. Dans ces conditions, toute théorie pédagogique était impossible.

Il n'en est plus de même au XVI^e siècle. Cette fois, la tradition scolaire cesse de se développer dans le même sens que par le passé ; une révolution est en préparation. Au lieu que le mouvement continue à suivre, paisiblement et silencieusement, la voie où il était engagé depuis sept siècles, brusquement il s'en détourne et en cherche une autre entièrement nouvelle. Dans ces conditions, il n'était plus possible de laisser les choses suivre spontanément leur cours ordinaire, puisqu'il fallait, au contraire, leur résister, leur barrer la route, leur faire rebrousser chemin. A l'instinct, à l'habitude acquise, il fallait opposer une force antagoniste qui ne pouvait être que celle de la réflexion. Puisque le système nouveau auquel on aspirait ne pouvait pas se réaliser par une simple et grande transformation de celui qui était en vigueur, il fallait donc bien qu'on commençât par le construire tout entier et de toutes pièces par la pensée, avant de pouvoir chercher à le faire passer dans les faits ; et, d'autre part, pour lui donner une autorité qui l'imposât aux esprits, il ne suffisait pas de l'énoncer avec chaleur, il fallait l'accompagner de ses preuves, c'est-à-dire des raisons qui semblaient le justifier ; en un mot, il fallait en faire la théorie. Voilà pourquoi nous voyons brusquement éclore au XVI^e siècle toute une littérature pédagogique, et c'est pour la première fois dans notre histoire scolaire. C'est Rabelais, c'est Érasme, c'est Ramus, c'est Budé, Vivès, c'est Montaigne, pour ne parler que de ceux qui intéressent plus spécialement la France. Pour retrouver une production aussi abondante, il faut descendre ensuite jusqu'au XVIII^e siècle, c'est-à-dire jusqu'à notre seconde grande révolution pédagogique. L'apparition de cette multitude de doctrines ne tient pas d'un hasard qui aurait fait naître à ce moment une pléiade de penseurs ; mais c'est la crise violente traversée alors par notre système d'éducation qui a éveillé la pensée et suscité les penseurs.

Et ainsi nous nous trouvons disposer, pour faire l'histoire de l'enseignement au XVI^e siècle, d'informations très précieuses qui nous manquaient jusqu'à présent. Jusqu'ici, en effet, la matière immédiate de nos recherches, c'étaient les institutions scolaires ou pédagogiques telles qu'elles apparaissent, quand elles sont constituées, tout au moins quand elles ont déjà pris une première forme extérieure et sensible, quand elles sont autre chose que des projets, quand elles ont déjà commencé à fonctionner dans les mœurs, car nous ne pouvons les saisir qu'à ce moment. Quant aux mouvements d'idées, aux aspirations, aux tendances dont ces institutions procèdent et qu'elles traduisent, dont elles sont la conséquence visible, nous ne pouvons pas les observer directement ; car, pour les raisons que nous avons dites, tout cela se passait dans l'inconscient, sans que les hommes eux-mêmes en eussent un sentiment distinct. Nous ne pouvions que les conjecturer après coup d'après les effets produits, c'est-à-dire d'après les institutions scolaires et les méthodes pédagogiques qu'ils avaient suscitées.

Au XVI^e siècle, au contraire, l'observateur se trouve dans des conditions bien plus favorables. Car, ces processus mentaux qui nous échappaient jusqu'à présent, nous pouvons ici les observer directement, puisqu'ils viennent se montrer au-dehors, à fleur de peau, pour ainsi dire, dans les oeuvres de pédagogues. Les théories pédagogiques, en effet, ne sont autre chose que l'expression des courants d'opinion qui travaillent, en matière d'éducation, le milieu social où elles ont pris naissance. Le pédagogue, c'est une conscience plus large, plus sensible, plus éclairée que les consciences moyennes, et où les aspirations ambiantes viennent se heurter avec plus de force et de clarté. Ainsi nous pourrions cette fois pousser l'analyse plus loin qu'il ne nous était possible jusqu'alors : et au-delà de l'organe scolaire, au-delà des pratiques pédagogiques constituées, nous pourrions descendre jusqu'à ces états profonds de la conscience sociale, d'où tout le reste découle, et qui précédemment se dérobaient à l'observation. Essayons donc d'utiliser dans cet esprit les grandes doctrines pédagogiques de la Renaissance qui sont parvenues jusqu'à nous. Il ne s'agit pas d'étudier chacune d'elles à part, dans tous les détails de son économie intérieure, d'en faire en un mot la monographie, mais, au contraire, de les rapprocher, de les éclairer les unes par les autres, de voir les côtés par où elles se confondent et les côtés par où elles divergent les unes des autres, de manière à dégager les grands courants d'opinion qu'elles traduisent, et qui sont la racine des réformes scolaires dont nous aurons à nous occuper ensuite.

Je dis : les grands courants d'opinion... C'est qu'en effet, la Renaissance est un produit de facteurs trop complexes pour que des mouvements d'opinion très différents ne se soient pas fait jour au même moment. On peut prévoir par avance que, sans s'en rendre compte, les peuples ont dû être travaillés par des tendances, par des conceptions divergentes. Il en est deux notamment qu'il nous paraît très important de distinguer. Non pas sans doute qu'elles s'excluent et se repoussent radicalement ; il est des points par où elles se confondent ; aussi, il n'y a peut-être pas un seul des grands penseurs de la Renaissance qui n'ait senti et exprimé l'une et l'autre à quelque degré. Mais, d'un autre côté, elles sont trop différentes pour que le même esprit puisse aisément épouser et épouse l'une et l'autre également. Suivant les pédagogues, la nature de leur génie personnel, le milieu où ils ont vécu, c'est tantôt l'un, tantôt l'autre qu'ils sentent plus vivement et qu'ils représentent aussi de façon plus adéquate. Alors, il est relativement facile de les dissocier, sauf à rechercher leurs rapports et leurs points de contact.

De ces tendances, la première est celle dont Rabelais est l'incarnation la plus complète et la plus puissante. La définir d'un mot n'est pas facile. Voyons de près en quoi elle consiste.

L'idée qui domine toute l'œuvre de Rabelais, c'est l'horreur de tout ce qui est réglementation, discipline, obstacle apporté à la libre expansion de l'activité. Tout ce qui gêne, tout ce qui contient les désirs, les besoins, les passions des hommes est un mal : son idéal est une société où la nature, affranchie de toute contrainte, peut se développer en toute liberté. C'est cette société parfaite que réalise la fameuse abbaye de Thélème dont le règlement tient tout entier dans cette formule très simple : Fais ce que voudras. Toute la vie des Thélémites, dit Rabelais, « était employée non par lois, statuts ou reigles, mais selon leur vouloir et franc arbitre ». Ils mangeaient, buvaient, dormaient quand ils voulaient, comme ils voulaient, autant qu'ils voulaient. Nulle muraille à ce monastère, construit tout au rebours des monastères ordinaires. Point de vœux, bien entendu, puisque les vœux ont pour objet de lier, d'enchaîner la volonté. Pas même de cloches ni d'horloges qui découpent la journée en tranches définies, en périodes délimitées consacrées à des occupations déterminées. Les heures sont

comme des bornes mises au temps; il faut que lui aussi coule avec aisance et en liberté, sans qu'il ait, pour ainsi dire, conscience de lui. Ce qui est à la racine de toute cette théorie, c'est ce postulat fondamental de toute la philosophie rabelaisienne, que la nature est bonne, tout entière, sans réserve, sans restriction. Même les besoins qui passent pour les plus bas ne font pas exception; en dépit du préjugé, ils sont bons puisqu'ils sont dans la nature. C'est, comme on voit, cette conviction de la bonté fondamentale de la nature qui est à la base du réalisme de Rabelais. S'il en est ainsi, pourquoi réglementer ? Réglementer la nature, c'est lui imposer des bornes, c'est la limiter, c'est, par conséquent, la mutiler. Toute réglementation est donc un mal, puisque c'est une destruction gratuite et sans raison.

Ce qu'il y a au fond de cette conception, c'est une impatience de tout frein, de toute borne, de tout ce qui arrête, c'est un besoin d'espaces infinis, où l'homme puisse librement développer toute sa nature. C'est cette idée que l'humanité, telle que l'a faite l'éducation traditionnelle, n'est qu'une humanité tronquée, incomplète, diminuée. C'est la conviction qu'il y a en nous des réserves presque illimitées d'énergie inutilisée, qui ne demandent qu'à se déployer, mais qu'un déplorable système décourage et refoule, alors qu'il faudrait, au contraire, leur ménager des ouvertures par où elles puissent s'échapper et se répandre au-dehors. Au-delà de la vie médiocre, étriquée, coupassée et artificielle que traînent la généralité des hommes, Rabelais en conçoit une autre, où toutes les forces de notre nature seraient utilisées sans exclusion en même temps que portées à un degré de développement dont l'humanité ne se soupçonne pas capable, et c'est cette vie-là qui lui paraît être la vie véritable. Voilà, vraisemblablement, pourquoi c'est dans des géants que s'incarne l'idéal rabelaisien. C'est que des géants seuls sont de taille à le réaliser. Le géant, c'est le modèle populaire du surhomme, de l'homme supérieur à l'homme moyen. Or, il s'agit justement de dépasser la condition humaine moyenne. Il était donc tout naturel que cette humanité élevée au-dessus d'elle-même prît facilement dans l'imagination des formes et des proportions gigantesques.

Appliquons ce principe à l'éducation ; quelles sont les conséquences qui en découlent ?

C'est, évidemment, qu'il faut exercer chez l'enfant toutes les fonctions du corps et de l'esprit sans distinction et que chacune, de plus, doit être portée au plus haut degré de développement dont elle est susceptible. Aucun des acquêts de la civilisation ne doit lui rester étranger. Gargantua d'abord, Pantagruel ensuite, seront des hommes complets, auxquels rien ne manque, des hommes universels. Les forces du corps, l'habileté manuelle, les arts d'agrément, les connaissances pratiques comme théoriques de toute sorte, rien ne doit être laissé de côté et, en chaque spécialité, tout ce qui se peut savoir doit être épuisé. Gargantua ne se bornera pas à apprendre la musique ; il saura jouer de tous les instruments, il connaîtra tous les métiers, il sera au courant de toutes les industries. Il allait observer, dit Rabelais, « comment on tiroit les métaux ou comment on fondoit l'artillerie ; ou alloit voir les lapidaires, orfèvres et tailleurs de pierreries, ou les alchimistes et monnoyeurs ; ou les haultelissiers (faiseurs de tapisseries de haute lisse), les tissotiers (faiseurs de tissus), les velotiers, les horologiers, miralliers (faiseurs de miroirs), imprimeurs, organistes, tincturiers ». Il visitait « les boutiques des drogueurs, herbiers et apothecaires, et soigneusement considéroit les fructs, racines, feuilles, gommés, semences... ensemble aussi comment on les adultéroit ». Allait voir « les basteurs, tréjectaires et theriacleurs (charlatans), et considéroit leurs gestes, leurs ruses, leurs sobressaulx et beau parler ». Même intempérance, même luxuriance dans tout ce qui concerne l'éducation physique. Jeux

d'adresse et gymnastique tiennent dans sa journée une place considérable. Il se livre à une véritable orgie d'exercices physiques. « Changeant de vestements, monstroit sus un coursier, sus un roussin, SUS un genêt, sus un cheval barbe, cheval legier, et lui donnoit cent quarieres ; le faisoit voltiger en l'air, franchir le fossé, saulter le palys, court tourner en un cercle, tant à destre comme à senestre... De sa lance asserée... rompoit un huys, enfonçoit un harnoys, acculoit un arbre, enclavoit un anneau... Puis branloit la picque, sacquoit de l'espée à 2 mains, de l'espée bastarde, de l'espagnole, de la dague et du poignard... Couroit le cerf, le chevreuil, l'ours, le daim... Jouoit à la grosse balle... Luctoit, couroit, saultoit », etc. Sans doute, suivant le mot de Sainte-Beuve, Rabelais s'amuse ici. Cependant, ces fantaisies gigantesques ne sont pas simples amusements. Ce qu'il y a d'excessif et d'exubérant dans ce programme n'est pas seulement dû aux débordements d'une imagination effrénée, mais tient étroitement à la conception que Rabelais se faisait de l'homme et de la vie, c'est-à-dire à la nature de son idéal.

Mais ce qui doit tenir dans les préoccupations de l'éducateur une place tout à fait prépondérante, c'est la science. En effet, suivant Rabelais, c'est par la science et par elle seule que l'homme peut arriver à réaliser pleinement sa nature; elle est donc la condition même de la béatitude. Toutes les autres formes de l'activité humaine ne sont que les degrés inférieurs qui mènent à ce stade suprême. C'est ce que montre bien le récit allégorique qui remplit les dernières pages du livre. F. Jean des Entommeures, premier abbé de Thélème, s'est embarqué en compagnie de Panurge et s'aventure à travers des contrées fabuleuses à la recherche de la formule du bonheur. Ils arrivent donc dans une île lointaine, où s'élève un temple mystérieux consacré à « la dive Bouteille » ; c'est à cette bouteille mystique que nos voyageurs viennent demander le secret du bonheur. Or, interrogée par Panurge, elle répond d'un mot et d'un seul : boire. Boire, c'est l'ivresse qui donne la béatitude.

Il est hors de doute que cette réponse a un sens allégorique. Ce n'est pas pour être initié aux joies de l'ivresse vulgaire que Panurge a fait ce long voyage : de ces joies, il avait déjà, par lui-même, une très suffisante expérience. Rabelais, lui-même, nous avertit que, dans le temple de la dive Bouteille, rien ne doit être pris à la lettre : tout y est symbole et « raisons mystiques ». On n'y est admis que si l'on a témoigné au préalable, par un acte symbolique, que l'on a « le vin en mépris » ; que si, à l'imitation « des pontifes et tous personnages qui s'adonnent et dédient à contemplation des choses divines », on a su se maintenir l'esprit « hors toute perturbation des sens, laquelle plus est manifestée en yvrogerie qu'en autre passion quelle qu'elle soit ». Ainsi, les pensées les plus élevées, les plus hautes maximes morales sont gravées sur les murs, afin de disposer les fidèles au recueillement qui convient. Enfin, ce qui est peut-être plus significatif, c'est que ce qui sort de la dive Bouteille, ce n'est pas du vin, c'est de l'eau, « bonne et fraîche eau de fontaine, limpide et argentine ». Ainsi, dit très justement M. Gebhardt, « l'ivresse dont l'homme goûtera les transports au moment où il atteindra sa fin propre n'est autre chose que le ravissement de l'esprit, l'allégresse héroïque de la pensée qui s'est abreuvée de vérité ». La soif dont il est ici question, c'est la soif insatiable de la science, et c'est bien ainsi que l'entend Bacbuc, la prêtresse du lieu : « Notez, dit-elle, à F. Jean et à Panurge, notez, amis, que de vin divin on devient, et n'y a argument tant sûr ni art de divination moins fallace... Car pouvoir il a d'emplir l'âme de toute vérité, tout savoir et philosophie. » Et quelle solennité dans les paroles qu'elle prononce au moment où elle remet aux deux amis trois flacons de cette eau merveilleuse : « Allez, amis, en protection de cette sphère intellectuelle de laquelle en tous lieux est le centre et n'a en lieu aucun circonférence, que nous appellons Dieu : et, venus en vostre monde, portez témoignage que sous

terre sont les grands trésors et choses admirables... Ce que du ciel vous apparois, ce que la terre vous exhibe... n'est comparable à ce qui est en terre caché. »

Ainsi le souverain bonheur doit être recherché dans cet état où se trouve l'âme quand elle se plonge avec enthousiasme dans le fleuve de la science. Quand on se fait de la science une si haute idée, quand on l'aime d'une passion aussi absolue, aussi immodérée, on doit naturellement tendre à réclamer que l'éducateur en abreuve son élève, sans compter, sans modération ni ménagement d'aucune sorte. Seule la possession intégrale de la science humaine pourra lui permettre de satisfaire ce besoin fondamental de sa nature. Il faut lui apprendre non pas telles ou telles branches du savoir, mais le savoir dans sa plénitude; il faut l'initier aux joies de l'ivresse scientifique. Je n'ai pas d' « aultre trésor, écrit Gargantua à Pantagruel, que de te voir une fois en ma vie absolu et parfait... en tout scavoir libéral et honneste. Somme, que je voy (en toi) un abyme de science ». -Et déjà, à l'ampleur de cette conception, on a l'impression que nous nous éloignons de l'idéal médiéval. Cependant, le Moyen Age, lui aussi, a aimé la science ; lui aussi connu, plus peut-être qu'aucune époque, les grands enthousiasmes intellectuels. Mais ce qui achève de différencier Rabelais et de caractériser la nouvelle orientation dont il est le représentant, c'est la manière dont il conçoit cette science dont il est si passionnément, si éperdument épris.

Pour le Moyen Age, la science se réduisait à l'art tout formel de combiner comme il convient les propositions du syllogisme dialectique. Pour Rabelais, au contraire, il faut avant tout savoir des choses, acquérir des connaissances positives. Pantagruel, s'il suit les conseils de son frère, tels qu'ils sont formulés dans l'admirable lettre du livre II, ne se bornera pas à apprendre l'arithmétique, la géométrie, le droit civil qui sont encore des disciplines formelles ; je veux ardemment que tu « t'adonnes curieusement » « à la connaissance des faits de nature », «qu'il n'y ait mer, riviere, ni fontaine dont tu ne cognoisses les poissons ; tous les oiseaux de l'air, tous les arbres, arbustes, et fructices des forets, toutes les herbes de la terre, tous les métaux cachés au ventre des abymes, les pierreries de tout orient et midy, rien ne te soit incogneu ». Puis, « par fréquentes anatomies, acquiers toi parfaite congnoissance de l'aultre monde, qui est l'homme ».

Et, cependant, il s'en faut que la science de la nature, la connaissance des choses extérieures constitue pour Rabelais le tout de l'enseignement. Il y a aussi les langues, et c'est même à elles qu'il réserve expressément la première place. « J'entens et veulx que tu apprennes les langues parfaitement. Premièrement la Grecque comme le veult Quintilien, secondement la Latine, et puis l'Hebraïcque pour les Saintes Lettres, et la Chaldaïcque et Arabicque pareillement. » Mais quel est le but de cet enseignement philologique ? S'agit-il de former le goût de l'élève, de l'initier aux beautés de la littérature classique et de lui apprendre à les imiter ? Ces préoccupations sont presque complètement étrangères à Rabelais. C'est tout au plus si, en passant, Gargantua recommande à son fils de former « son style quant à la Grecque à l'imitation de Platon, quant à la Latine de Cicéron ». Il est difficile de voir dans ce conseil très bref et jeté en passant un grand enthousiasme littéraire. Mais ce qui montre avec évidence que, pour Rabelais, l'intérêt pédagogique de ces études est ailleurs, c'est la nature des auteurs dont il recommande plus spécialement la lecture. Si son but était, avant tout, de faire de son élève un fin lettré, il devrait se borner à lui faire méditer les chefs-d'oeuvre de la littérature classique. Or, nous le voyons, au contraire, composer son programme avec une parfaite insouciance de la valeur littéraire des écrivains. Gargantua nous dit qu'il se délecte également à lire «les Moraulx de Plutarque, les beaulx Dialogues de Platon, les Monumens de Pausanias et les Antiquitez d'Atheneus ».

Singulier éclectisme que celui qui met ainsi Platon sur le même pied qu'Athénée, Plutarque et Pausanias. Dans un autre passage (1, 24), on voit le *Rusticque* de Politian, obscur auteur du XVe siècle, placé à côté des Travaux d'Hésiode et des *Géorgiques* de Virgile. Manifestement, ses auteurs préférés ne sont pas les grands écrivains, les grands poètes, les grands orateurs, mais les compilateurs les plus riches en renseignements, en informations de toute sorte. C'est Pline, Athénée, Dioscoride, Julius Pollux, Galien, Porphyre, Oppien, etc. Beaucoup de ces noms ne sont connus que des érudits. Si Virgile est cité, c'est comme l'auteur des *Géorgiques* et parce que les *Géorgiques* contiennent de curieux détails sur les procédés agricoles des anciens. L'antiquité n'est donc pas pour Rabelais un instrument de culture esthétique, un modèle de style, d'élégance littéraire, mais une mine de connaissances positives. C'est en érudit qu'il l'apprécie, et c'est en érudit qu'il veut la faire étudier. S'il la fait connaître, c'est qu'il est curieux de savoir ce que les anciens ont pensé et dit sur la nature et sur eux-mêmes, sur les choses et sur leur vie; c'est, en un mot, et pour reprendre le point de vue de Rabelais, c'est que, si on l'ignore, « c'est honte qu'une personne se die scavante ».

Ainsi, c'est toujours du savoir qu'il s'agit. La littérature, elle aussi, n'est qu'un moyen de satisfaire, d'apaiser partiellement cette soif ardente de savoir que ressent Rabelais et qu'il voudrait communiquer à la jeunesse par la voie de l'enseignement. Il y a ainsi comme deux sortes de sciences, d'une part, la connaissance directe des choses, du monde, de la nature; de l'autre, la connaissance des hommes, surtout des hommes de l'Antiquité, de leurs opinions, de leurs mœurs, de leurs croyances, de leurs usages, de leurs doctrines, etc. Mais, si, pour la clarté de l'exposition, j'ai cru devoir distinguer ces deux formes du savoir, cependant, il est certain que, pour Rabelais, elles n'étaient pas vraiment séparables l'une de l'autre. Pour lui, savoir les choses, c'était, en grande partie, savoir ce que les anciens ont dit des choses.

Assurément, il serait inexact de dire que Rabelais n'ait pas eu lui-même le sens de la réalité et de ce qu'elle avait par elle-même d'éducatif; il n'était pas sans se rendre compte de l'intérêt qu'il y avait à mettre directement l'enfant en contact avec elle. Certaines des leçons que reçoit Gargantua ressemblent, par certains côtés, à ce que nous appelons aujourd'hui : leçons de choses. Quand il est à table, on lui parle « de la vertu, propriété, efficace et nature de tout ce qui... estoit servi;: du pain, du vin, de l'eau, du sel, des viandes, poissons, fruictz, herbes, etc. ». Mais l'autre point de vue réapparaît aussitôt : car on lui parle de ces choses et de leurs propriétés à travers les textes anciens qui en traitent. « Ce que faisant, aprint en peu de temps tous les passages à ce compétent en Pline, Athénée, Dioscoride, Jullius Pollux, etc. » Quand il se promène dans la campagne, il visite « les arbres et les plantes », mais de quelle manière ? En les « conférant, dit Rabelais, avec les livres des Anciens qui en ont écrit, comme Théophraste, Dioscoride, Marcinus, Pline, etc. » Quand il joue aux osselets avec son maître, « recoloient les passages des auteurs anciens esquels est faite mention ou prise quelque métaphore sur iceluy jeu ». Il y a là un trait tout à fait caractéristique de la notion que la Renaissance se faisait de la science, même les hommes qui en avaient l'idée la plus haute. La science directe, objective de la nature et l'érudition purement livresque sont inextricablement confondues, et c'est la seconde qui bien certainement constitue la partie la plus importante du savoir. Ce qui attire Rabelais et tous les hommes de son temps, ce qu'ils brûlent de savoir, ce sont moins les choses en elles et pour elles-mêmes que les textes qui en parlent. Entre la réalité et l'esprit, le texte s'intercale, et très souvent c'est lui qui est l'objet immédiat de la science et de l'enseignement. Tant il a été difficile à l'homme de se débarrasser de

tout intermédiaire pour entrer en contact direct et en communion avec ce monde qui l'entoure et qui paraît si proche, alors qu'en réalité il est si loin de nous.

Par là, on le voit, Rabelais et son temps se rattachent au Moyen Age et à la scolastique. Le livre reste, malgré tout, l'objet d'un culte superstitieux, quoique d'un autre genre ; le texte reste chose sacro-sainte. Mais, d'un autre côté, quel changement, quelle révolution s'accomplit ! C'est tout autre chose qu'on vient chercher dans le livre, outre que, au-delà du livre, on n'est pas sans voir émerger, quoique timidement et d'une manière incertaine, la chose. Jusqu'à présent, les sociétés européennes n'avaient connu qu'un enseignement tout formel ; elles étaient passées du formalisme grammatical au formalisme dialectique. Voici, enfin, qu'apparaît pour la première fois l'idée d'un enseignement nouveau qui aurait pour objet non de faire contracter à l'esprit une dextérité toute formelle, mais de le nourrir, de l'enrichir, de lui donner de la substance. Au lieu de ces disputes où il s'exerçait à vide, où il ne pouvait que se tendre nerveusement sans s'alimenter, voici qu'une riche matière est mise à sa portée, qu'il est invité à s'assimiler. Le savoir proprement dit devient la chose désirable par excellence ; on en sent même le prix à un tel point, on en est tellement épris qu'il apparaît aux esprits comme une sorte d'absolu qui est à lui-même sa propre fin. On ne pense même pas qu'il est là pour autre chose que pour lui-même, qu'il est un moyen en vue d'un but dont il tire sa valeur. Il semble, au contraire, qu'il est bon par lui-même, sous toutes ses formes et à tous les degrés. Ce qu'on veut, ce n'est pas savoir ce qui est utile à ceci ou à cela, à la culture de l'intelligence, par excellence, ou à la pratique de la vie ; ce qu'on veut, c'est savoir, purement et simplement, mais savoir le plus qu'il est possible. Toute ignorance est mauvaise ; toute connaissance est un bien ; même celles qui ne servent à rien sont recherchées avec passion et accueillies avec joie. C'est ainsi que Rabelais s'intéresse aussi bien aux singularités des polygraphes, aux récits les plus puérils des anecdotiers, aux détails les plus insignifiants de la mythologie qu'aux doctrines des grands philosophes ou aux institutions sociales des peuples. Il connaît tous les oracles, tous les auteurs, toutes les fantaisies prophétiques de l'ancien monde, toutes les bacchantes qui entourent le char de Bacchus. Il n'accorde pas plus d'attention aux théories de Platon sur l'immortalité, qu'à telle opinion bizarre d'Hippocrate, qu'à tel problème étrange comme celui-ci que proposait Alexandre Aphrodise : « Pourquoi le lion qui, de son seul cri, épouvante tous animaux seulement craint et révère le coq blanc. »

On voit aisément comment cette soif insatiable de connaissance n'est qu'une conséquence de ce besoin d'illimité que nous avons trouvé à la racine des conceptions rabelaisiennes. Puisque c'est par la science que l'homme réalise le mieux sa nature, il est naturel que l'activité intellectuelle, plus encore que toute autre, dépasse facilement un peu la mesure. Et ce besoin d'illimité lui-même n'est que la traduction, dans l'ordre moral, du trait par lequel, dans le chapitre précédent, nous avons cru pouvoir caractériser la Renaissance. La Renaissance, avons-nous dit, c'est le moment où les sociétés européennes sont entrées dans la pleine jeunesse. Or, il est dans la nature de la jeunesse d'ignorer tout ce qui est bornes et limites. Parce qu'elle sent en elle une pléthore de vie qui ne demande qu'à s'écouler, il lui semble qu'elle n'aura pas trop d'espace libre devant elle pour y déployer son activité. Elle aspire à l'infini. L'idée qu'un moment peut venir où elle doive s'arrêter lui est insupportable, et elle la nie. C'est seulement avec le temps que l'homme apprend la nécessité de la mesure et de la modération. C'est seulement par l'expérience qu'il découvre les limites infranchissables de sa nature et qu'il apprend à les respecter. Les peuples sont sujets à cette

généreuse illusion de la jeunesse, tout comme les individus, et cela aide à comprendre cette pédagogie de Rabelais qui n'est, sur ce point, que l'interprète de son temps. Nous verrons, en effet, que ces aspirations ne lui sont point spéciales et que la Renaissance a fait effort pour réaliser cet idéal irréalisable.

Deuxième partie : De la Renaissance à nos jours

Chapitre II

La Renaissance (suite)

Le courant humaniste. Érasme

[Retour à la table des matières](#)

Nous avons déterminé dans la dernière leçon l'un des deux grands courants pédagogiques qui se sont fait jour à la Renaissance : c'est celui qui a trouvé dans l'œuvre de Rabelais son expression la plus caractérisée. Ce qui le distingue de tout autre, c'est ce qu'il y a de gigantesque dans l'idéal où il tend. Il traduit un besoin de vie à la fois intense et diverse, une sorte d'aspiration vers une humanité dont les forces, toutes les forces, seraient portées à un degré de développement que le spectacle de l'homme moyen ne permet pas de soupçonner. Il s'agit d'affranchir la nature humaine des bornes étroites dans lesquelles l'a renfermée une éducation artificielle et de l'amplifier dans tous les sens. Mais il est un ordre de facultés qu'il faut exercer et exalter plus particulièrement que toutes les autres, parce qu'elles nous expriment plus éminemment, ce sont les facultés cognitives, c'est la faculté de connaître sous tous ses aspects. L'homme ne réalise vraiment sa nature que s'il fait reculer les limites de sa connaissance aussi loin qu'il est possible, que s'il élargit sa conscience de manière à ce qu'elle embrasse l'Univers. Il n'est vraiment et absolument heureux que dans l'état d'exaltation où se trouve l'intelligence en possession de la vérité ; c'est dans les joies de l'ivresse scientifique qu'il doit chercher la béatitude suprême. Il y a, il est vrai,

dans cette conception quelque chose de tellement illimité qu'on pourrait être tenté, au premier abord, de n'y voir qu'une fantaisie, une sorte de rêverie poétique dans laquelle se serait complu l'imagination de Rabelais. Mais ce qui montre bien qu'il s'agit ici de tout autre chose que d'une construction personnelle, c'est que nombreux sont les hommes de la Renaissance qui ont voulu cet idéal et qui ont cherché à le réaliser. Sans doute, et nous le verrons dans quelques instants, il n'est pas le seul qui ait alors occupé les esprits ; mais il plane sur toute cette époque dont il traduit certainement un aspect.

Et d'abord, s'il est quelqu'un qui ait réellement vécu cette morale et qui se soit appliqué à lui-même cette pédagogie, c'est Rabelais. Bien loin qu'il l'ait construite comme une sorte de roman, elle ne fait que résumer l'éducation qu'il s'était donnée à lui-même. Toutes les langues dont il recommande l'étude à Pantagruel par la bouche de Gargantua, il les possédait ; érudit passionné, il connaissait tout de l'Antiquité jusqu'aux minuties ; médecin, jurisconsulte, archéologue, théologien, il est, en outre, un des premiers qui aient procédé à des expériences d'anatomie ; enfin, par la manière dont il parle des arts de son temps, des métiers, de la gymnastique, il montre bien qu'aucune de ces techniques ne lui est étrangère. Et il s'en faut qu'il soit le seul à avoir déployé une aussi prodigieuse activité. Voilà Ramus, par exemple : il n'est pas de discipline humaine que non seulement il ne connaisse, mais dont il n'ait traité avec une certaine maîtrise. Humaniste éminent, c'est, en même temps, un dialecticien qui entreprit de substituer à la scolastique une dialectique nouvelle ; grammairien, il fit lui-même une grammaire latine, une grammaire grecque et une grammaire française, et sa grammaire grecque est encore citée avec éloge un siècle plus tard par Lancelot ; il entreprit une réforme rationnelle de l'orthographe ; il fut un des premiers mathématiciens de son temps ; il écrivit sur l'optique et sur l'astronomie des *scolae physicae*, où il essaye de substituer aux spéculations abstraites du Moyen Âge une science de la nature, bien qu'il ignore encore la méthode expérimentale ; il composa un ouvrage de tactique militaire, *De militia Caesaris*, dont on fit grand cas pendant assez longtemps. Sans être un spécialiste en droit et en médecine, il n'était pas sans s'en être occupé. Enfin, il essaya de réformer la théologie.

Mais c'est surtout en Italie que l'on rencontre de ces géants intellectuels, de ces hommes universels qui sont un des traits caractéristiques de la Renaissance. Ce n'est pas sans raison que Dante, déjà, était appelé par les uns poète, par les autres philosophe, par d'autres encore théologien, comme le rapporte Boccace. Quiconque a lu la *Divine Comédie* est obligé de reconnaître « qu'il n'y a guère dans le monde des corps et dans le monde des esprits un objet important qu'il n'ait approfondi et sur lequel il ne se soit prononcé avec une autorité souveraine, même quand son opinion se résume en quelques mots ». Nous savons, d'autre part, qu'il dessinait merveilleusement, qu'il était grand amateur de musique ; aussi, son poème renferme sur les arts de son temps des indications qu'un homme très compétent pouvait seul donner. Faut-il rappeler les noms de Pie de La Mirandole, de Léonard de Vinci, du père de Cellini, qui fut à la fois architecte, musicien, dessinateur, poète, etc. ? Mais le plus extraordinaire de ces génies, c'est Léon-Baptiste Alberti (mort à la fin du XVe siècle), et qui paraît avoir réalisé à la lettre l'idéal rabelaisien. « Dès son enfance, Alberti a excellé dans tout ce que les hommes applaudissent. On raconte de lui des tours de force et d'adresse incroyables : on dit qu'il sautait à pieds joints par-dessus les épaules des gens ; que, dans le dôme, il lançait une pièce d'argent jusqu'à la voûte de l'édifice ; qu'il faisait frémir et trembler sous lui les chevaux les plus fougueux. » Voilà pour la force physique et l'habileté manuelle. « Sous l'empire de la nécessité, il étudia le droit pendant de longues années, jusqu'à tomber malade d'épuisement ; lorsqu'à un âge avancé il

constata que sa mémoire avait baissé, mais que son aptitude pour les connaissances exactes restait entière, il s'adonna à l'étude de la physique et des mathématiques, sans préjudice des notions pratiques les plus diverses, car il interrogeait les artistes, les savants et les artisans de tout genre sur leurs secrets et leurs expériences. » Il construisit une chambre optique qui fit l'admiration de ses contemporains. Voilà pour ce qui concerne la science. Enfin, « il apprit la musique sans maître, ce qui n'empêcha pas ses compositions d'être admises des gens du métier... De plus, il s'occupait de peinture et de modelage et faisait même de mémoire des portraits et des bustes frappants de ressemblance... Qu'on ajoute à cela une grande activité littéraire : ses écrits sur l'art, en général, offrent au lecteur d'importants témoignages pour l'étude de la forme à l'époque de la Renaissance, particulièrement en ce qui concerne l'architecture. Puis viennent des compositions latines en prose, des nouvelles, dont plusieurs ont été prises pour des ouvrages de l'Antiquité, de joyeux propos de table, des élégies, des églogues.... des traités de morale, de philosophie, d'histoire, des discours, des poésies, même une oraison funèbre en l'honneur de son due ». Voilà pour ce qui regarde la culture artistique et littéraire. Ne dirait-on pas le prototype de Pantagruel et de Gargantua ?

Ainsi, il est donc bien certain que l'idéal rabelaisien était aussi, du moins en partie, l'idéal de son temps. L'homme qu'il voulait former par l'éducation était l'homme qu'il avait voulu être et, avec lui, beaucoup de ses contemporains. Son œuvre n'exprime donc pas une pensée personnelle, mais traduit une tendance de son siècle. Seulement ce n'est pas la seule qui ait alors sollicité l'opinion. Il en est une autre qui, au même moment, passa au premier plan. Bien que par certains côtés elle ne soit pas sans se rapprocher de la première, elle n'en est pas moins très différente ; elle correspond à une tout autre orientation de l'esprit public. Ne nous étonnons pas de voir une même société traversée, au même instant, par des courants divergents ou même contradictoires. N'arrive-t-il pas sans cesse que l'individu est divisé contre lui-même ; qu'une partie de lui-même est entraînée dans un sens, alors que tout le reste est attiré dans une autre direction ? Or, ces divergences, voire même ces contradictions, sont peut-être encore plus normales chez les peuples que chez les individus. Surtout elles sont inévitables aux époques décisives et de transition ; il est donc tout naturel que le XVI^e siècle ne puisse pas tenir dans une seule et unique formule.

Cette seconde tendance, que nous allons essayer de déterminer, est celle qui trouve son expression la plus parfaite dans l'œuvre d'Érasme, et c'est là que nous pouvons l'étudier. Il est vrai qu'Érasme n'est pas un Français, et que nous nous occupons ici surtout de l'enseignement tel qu'il est dans notre pays. Mais, outre qu'Érasme vécut en France, notamment pendant sa jeunesse, puisqu'il fut élève du collège Montaigu, son action ne saurait se localiser dans aucun pays déterminé. Ce fut un homme européen ; son influence ne fut pas moindre chez nous que dans son pays natal. Nous pouvons donc être assurés que ses idées et ses aspirations en matière d'éducation étaient aussi celles de la société française, qu'elles comptaient des représentants dans toutes les grandes sociétés d'Europe. Elles sont principalement exposées dans les trois ouvrages suivants : *Anti barbaros*, c'est une violente diatribe contre l'enseignement scolastique ; *Declamatio de pueris ad virtutem ac litteras statim et liberaliter instituendis*, *idque protinus a nativitate*, et, enfin, un traité *De ratione studii ou du plan d'études*.

Quand on lit les premières pages du *Plan d'études*, on pourrait croire, au premier abord, qu'Érasme poursuit le même idéal que Rabelais. Érasme, en effet, réclame, lui aussi, du maître une science universelle. Il faut, dit-il, qu'il sache tout : *omnia sciat necesse est*. « Je ne me contenterai pas, ajoute-t-il, de dix ou douze auteurs, mais

j'exige qu'il ait parcouru tout le cercle de la science, *orbem doctrinae* ; je veux qu'il n'ignore rien, alors même qu'il se proposerait de n'enseigner que les éléments. Il devra avoir étudié tous les écrivains de tous les genres et de toutes les spécialités ; qu'il lise d'abord les meilleurs, mais qu'il n'en laisse aucun, même parmi les plus médiocres, dont il n'ait goûté. » Il étudiera donc la philosophie, de préférence chez Platon et chez Aristote, la théologie chez Augustin, Chrysostome, Basyle, Ambroise, Hiéronosyme, la mythologie chez Homère et chez Ovide, la cosmographie (entendez géographie) chez Pomponius Méla, Ptolémée, Pline ; l'astrologie, l'histoire, les différentes sciences naturelles. S'il n'a pas un génie suffisant pour s'assimiler ces connaissances encyclopédiques, il devra au moins posséder ce qu'il y a d'essentiel dans chacune de ces disciplines (et l'on sait qu'Érasme s'était appliqué à lui-même la règle de conduite qu'il prescrivit ainsi à autrui). Il semble donc qu'il soit animé de la même soif de savoir, du même enthousiasme scientifique, du même besoin de connaître pour connaître que nous avons rencontré chez Rabelais. En réalité, les deux doctrines ne se ressemblent guère que dans la lettre

l'inspiration est toute différente.

Et, tout d'abord, si le maître est tenu de posséder cet immense savoir, ce n'est pas pour le communiquer progressivement à l'élève, mais, au contraire, c'est, en partie, pour le lui épargner. « Je vois bien, dit Érasme, après avoir énuméré toutes les connaissances qu'il exige du maître, je vois bien que vous fronchez le sourcil et m'accusez d'imposer un trop lourd fardeau au précepteur; c'est vrai. Mais, si je charge à ce point un homme, c'est pour alléger la tâche du plus grand nombre. Je veux qu'un seul lise tout, pour que chacun n'ait pas besoin de tout lire. » L'élève, lui, n'aura nullement besoin de connaître tous les auteurs, mais seulement quelques-uns choisis parmi les meilleurs, et la liste qu'en dresse Érasme n'est pas bien longue : Lucien, Démosthène et Hérodote; Aristophane, Homère et Euripide, voilà pour les Grecs ; Térence, certaines comédies de Plaute, Virgile, Horace, Cicéron, César, Salluste, si l'on veut, voilà pour les Latins. Cette modération, cette extrême discrétion dans la composition du programme scolaire contraste singulièrement avec les exigences intempérantes de Rabelais. Évidemment, pour Érasme, la science n'est pas un bien en soi, le bien par excellence auquel l'homme doit chercher à participer le plus possible ; car, s'il en était ainsi, l'élève n'en saurait être exempté. Au lieu d'être la fin de l'éducation, le savoir n'est plus qu'un instrument d'action entre les mains du maître, un moyen dont il a besoin pour atteindre le but où il doit tendre. Mais ce but est ailleurs. Où donc est-il et en quoi consiste-t-il ?

Ce but, Érasme l'énonce d'ordinaire dans les termes suivants: *orationis facultatem parare*. Il s'agit de former chez l'enfant la faculté de discourir, entendez de discourir soit oralement, soit par écrit. Ce qu'il appelle *orationis facultas*, c'est l'art de développer une idée, non pas seulement dans une langue correcte, mais élégante, abondante, appropriée au sujet, etc. C'est l'art d'analyser sa pensée, d'en disposer les éléments dans l'ordre le meilleur et surtout de lui donner, l'expression convenable; en un mot, c'est l'art de parler ou d'écrire. Voilà quel est, pour Érasme, l'art par excellence, celui qu'il faut avant tout autre inculquer à l'enfant. « Il n'y a, dit-il, rien de plus admirable ni de plus magnifique que le discours (*oratio*), quand, riche d'idées et de mots, il coule abondamment tel qu'un fleuve d'or. » En d'autres termes, la faculté qu'il faut exercer, développer avant toutes les autres, c'est la faculté verbale ; c'est ce que déclare expressément Érasme au début de son *Plan d'études*. « La connaissance, dit-il, peut prendre deux formes. Il y a celle des idées et celle des mots, *rerum ac verborum*.

C'est par les mots qu'il faut commencer, *verborum prior*. » Il ajoute, il est vrai, que les idées ont plus de valeur, *rerum potior*. Mais nous verrons plus tard ce qu'il entend par là; en tout cas, ce qui est certain, c'est que l'enseignement verbal doit, à lui seul, occuper toute la jeunesse. Vivès, qui pourtant est sur ce point plus modéré qu'Érasme, estime que jusqu'à quinze ans l'enseignement doit se réduire à la seule étude des langues. C'est donc dans cette étude que Érasme, avec Vivès, faisait consister la matière principale de l'éducation intellectuelle.

Ce but une fois posé - et nous verrons plus tard ce qui l'explique - toute une pédagogie nouvelle en découle.

La seule manière d'apprendre aux jeunes gens à écrire d'un style pur et élégant, c'est de les faire vivre dans le commerce le plus intime possible des grandes œuvres littéraires qui leur servent de modèle et au contact desquelles leur goût puisse se former. Or, au XVI^e siècle, les seules langues qui satisfaisaient à cette condition étaient les langues anciennes. D'où vient l'importance prépondérante attribuée au latin et au grec par Érasme, Vivès et tant d'autres qui y voient l'aliment intellectuel par excellence.

Or, c'est là, il faut le comprendre, une grande nouveauté. Sans doute, pour le Moyen Age aussi, le latin était la langue scolaire, d'une manière peut-être même plus exclusive qu'à l'âge suivant : la langue nationale était, en effet, complètement bannie des Universités et des Collèges; les élèves ne devaient même pas s'en servir dans leurs conservations, alors qu'au contraire certains pédagogues de la Renaissance en permettent l'emploi même dans les explications. Seulement, les scolastiques ne songeaient pas à lui attribuer une valeur éducative ; ils s'en servaient comme d'une langue vivante, commode parce qu'elle était comprise des différentes nationalités, mais qui ne différait pas en nature des idiomes vulgaires. Ils trouvaient tout naturel que, comme toute langue vivante, elle continuât à évoluer de manière à exprimer les idées nouvelles et les besoins nouveaux qui se faisaient jour. Aussi ne craignaient-ils pas de le déformer quand c'était nécessaire, d'y introduire des néologismes qui étaient autant de barbarismes, mais qui ne les choquaient aucunement. Au contraire, pour Érasme et Vivès, ces déformations étaient autant d'actes d'impiété et de vandalisme. C'est que, pour eux, le latin n'était pas simplement une langue internationale commode. Ils y voyaient un instrument incomparable d'éducation. Et puisque le latin devait le rôle qui lui était ainsi attribué à ce fait qu'il était une langue littéraire, le seul latin qui, de ce point de vue, eût droit de cité dans les classes était celui qui présentait ce caractère au plus haut degré, c'est-à-dire le latin de l'époque classique. Lui seul pouvait rendre les services qu'on en attendait.

Aussi bien, loin qu'il y ait lieu de le laisser se mêler à la vie et évoluer avec elle, il fallait, au contraire, l'en retirer, le soustraire aux changements, le débarrasser de toutes les altérations et de toutes les corruptions qu'on y avait introduites, et le maintenir dans l'état de pureté et de perfection où il était passé vers le siècle d'Auguste ; c'est figé sous cette forme immuable qu'il fallait désormais l'enseigner. Il s'agissait donc, en réalité, d'un tout autre latin qu'au Moyen Age ; c'est le latin comme langue morte qui, pour la première fois, entrait dans l'enseignement. Et c'est pourtant de cette langue morte qu'on allait faire le modèle d'après lequel devrait être formée la pensée des vivants.

Voilà ce qui nous explique pourquoi l'élève n'a pas besoin de connaître tous les auteurs, pourquoi une anthologie bien faite suffit. C'est qu'il ne s'agit pas de lui

donner des connaissances étendues et variées, mais seulement de former son goût. Or, pour cela, ce qui importe, ce n'est pas qu'il connaisse une multitude d'auteurs, c'est qu'il ait pratiqué assidûment les meilleurs, tous ceux qui peuvent lui servir de modèles. Il faut donc les choisir, et avec discernement. La manière même dont ils sont choisis marque toute la différence qu'il y a entre les principes pédagogiques d'Érasme et ceux de Rabelais. Il n'est plus question de ces érudits, de ces compilateurs dont Rabelais faisait ses lectures préférées ; les écrivains dont l'étude est spécialement prescrite sont ceux que recommande leur mérite littéraire : c'est Virgile, c'est Horace, c'est Homère, c'est Euripide. Il est vrai que le maître doit, lui, posséder une plus large érudition. Mais ce n'est pas que cette érudition soit bonne par elle-même et ait je ne sais quelle vertu intrinsèque ; c'est tout simplement qu'elle est nécessaire au maître pour qu'il puisse faire goûter à ses élèves les œuvres qu'il leur explique. Car, pour qu'ils en sentent le mérite littéraire, encore faut-il qu'ils les comprennent, et, pour les leur faire comprendre, il est indispensable qu'on soit au courant de toute la civilisation ancienne. Aussi, si le maître doit connaître la mythologie, ce n'est pas qu'il soit utile de savoir de quoi sont faites les religions d'autrefois, c'est uniquement pour pouvoir interpréter les poètes dans les œuvres desquels les mythes tiennent une si grande place ; s'il doit avoir étudié la géographie, c'est pour pouvoir lire les historiens, et s'il doit avoir lu les historiens, c'est qu'il n'y a guère d'écrivains chez qui il ne soit question d'événements historiques. C'est pour la même raison qu'il devra être au courant de l'art militaire et de l'art agricole, de l'art culinaire et de l'architecture ou de la musique dans l'Antiquité. L'érudition, loin d'être une fin en soi, est donc mise au service d'une autre culture ; c'est un moyen d'explication littéraire. Érasme va jusqu'à dire que, s'il faut étudier les choses de la nature et leurs propriétés, ce n'est pas pour les connaître, mais pour pouvoir se rendre compte des métaphores, comparaisons, figures de style de toute sorte qui en sont dérivées.

Déjà, on sent combien cette pédagogie nouvelle se rapproche de celle qui, avec des atténuations et des corrections, est encore mise en pratique dans nos lycées. Mais, si l'on entre dans le détail, les ressemblances sont peut-être encore plus apparentes et plus importantes. C'est, en effet, avec Érasme et ses contemporains qu'apparaissent certains exercices scolaires qui sont encore à la base de notre enseignement. C'est, d'abord, l'explication littéraire des textes. Au lieu de l'expositio des scolastiques dont l'objet principal était de reconstituer la marche logique de la pensée, ce qui est maintenant recommandé c'est un commentaire qui fasse ressortir les beautés ou les curiosités littéraires de l'ouvrage expliqué. Le maître devra mettre en relief les élégances, faire remarquer les archaïsmes ou les néologismes ; il signalera les endroits obscurs ou critiquables ; il rapprochera du passage commenté des passages du même auteur ou d'un autre qui rappellent le premier. N'est-ce pas ainsi qu'ont procédé pendant des siècles nos professeurs de rhétorique ? Même, si l'élève suit les conseils d'Érasme, il devra noter avec soin les expressions heureuses, les tournures, les développements qui paraissent plus particulièrement dignes d'être imités. C'est la première forme du cahier d'expression que les rhétoriciens employaient encore il y a moins de vingt ans. Érasme a même été jusqu'à faire, sous le titre de *Commentarius de verborum copia*, un traité qui n'est autre chose qu'un vaste cahier d'expressions mis à la disposition des rhétoriciens de l'avenir.

Mais, pour apprendre à écrire, il ne suffit pas de lire, il faut s'essayer soi-même à écrire. La plume, dit Érasme, est le meilleur des maîtres dans l'art d'écrire. De là un nouveau genre d'exercice, l'exercice de style, la composition écrite, qui fait pour la première fois son apparition. Jusqu'à présent, il n'avait rien existé de pareil. A l'Université, dans les collèges du Moyen Âge, le travail actif des élèves se réduisait

aux récapitulations et aux disputes. Comme on n'attachait alors d'importance qu'au fond et non à la forme, comme les idées étaient même tenues de se couler dans les formes impersonnelles du syllogisme, il ne pouvait même pas venir à l'esprit d'instituer des exercices de style. Tout se passait oralement. On sait que l'idée a fait du chemin, puisqu'elle n'a pas tardé à tout envahir, sans laisser presque aucune place aux exercices oraux.

Au reste, ce qu'il y a de plus curieux, c'est que d'emblée ces exercices ont pris la forme qu'ils ont gardée presque jusqu'aujourd'hui. Sans parler des exercices de traduction, de versification, nous voyons apparaître la composition proprement dite, narration, développement d'une pensée morale, discours, lettre. Discours, par exemple, d'Agamemnon à Ménélas pour l'engager à renoncer à sa vengeance ; discours de Ménélas aux Troyens pour qu'ils lui rendent Hélène ; lettre d'un ami à Cicéron pour l'engager à refuser les conditions d'Antoine, etc. Tout comme aujourd'hui, le thème proposé devait être accompagné d'une matière plus ou moins abondante, où se trouvaient indiquées les principales idées à développer. D'ailleurs, Érasme n'a pas inventé de toutes pièces ce genre d'exercices ; il en empruntait l'idée aux rhéteurs de l'Antiquité, tels que Libanius, Sénèque, etc. Le XVI^e siècle les a tirés du long sommeil où ils dormaient depuis si longtemps, leur a infusé une vie nouvelle et leur a donné la forme sous laquelle ils sont parvenus jusqu'à nous.

Nous voilà bien loin et de la scolastique et de Rabelais. Pour le Moyen Age, en effet, comme pour Rabelais, c'était la science qui était l'instrument par excellence de la culture. Certes, ils avaient de la science une idée très différente. Pour le Moyen Age, c'était un tournoi, une escrime de la pensée ; pour Rabelais, c'était un vaste et plantureux banquet où les plus robustes appétits pouvaient se satisfaire. Mais, pour l'un et pour l'autre, c'était l'entendement, c'était la faculté soit de comprendre, soit de connaître, de raisonner ou de savoir, qu'il fallait avant tout exercer et développer. Pour Érasme, c'est l'art de l'expression, c'est la faculté littéraire. Non pas, sans doute, qu'il exclue complètement toutes les connaissances scientifiques, mais la place qu'il leur accorde est plus que secondaire ; il ne les mentionne guère qu'accessoirement et en passant. Il dit bien, dans une lettre à Vivès, que la connaissance des langues est une préparation à de plus hautes disciplines, graviore disciplinæ. Mais à quoi se réduisent ces disciplines ? Il n'ose pas proscrire complètement la lecture de l'Organon ; il consent que l'élève, une fois reçue la culture littéraire, s'en occupe ; mais, il recommande qu'on n'y passe pas beaucoup de temps. La dialectique ne l'intéressait que dans la mesure où elle pouvait servir d'auxiliaire à la rhétorique. De même, pour les mathématiques, il suffira d'y avoir quelque peu goûté, degustare sat erit. Pour la physique, il n'est pas plus exigeant ; il se contente que l'élève en ait quelque teinte, nonnullus gustus. Et, à la manière dont il parle de physique dans deux de ses Colloques familiers, il est évident que, pour lui, ces connaissances n'avaient guère d'intérêt que comme matière à des développements littéraires. Il s'y amuse à raconter toute sorte de légendes fabuleuses ou à examiner des questions comme celle-ci : D'où vient que les antipodes qui sont sous nos pieds ne tombent pas dans le ciel ?

Nous sommes donc en présence d'une conception pédagogique très différente de celle que nous avons observée jusqu'ici. Ce qu'elle a de caractéristique, c'est que la littérature y est considérée comme la discipline la plus hautement éducative. C'est à elle essentiellement qu'on demande les moyens de former les esprits. D'où vient donc l'importance si exceptionnelle, l'efficacité pédagogique qui lui fut ainsi attribuée, et qu'elle a gardée dans l'opinion pendant si longtemps ?

Une des causes qui ont suscité cette grande révolution intellectuelle et morale de la Renaissance, c'est, avons-nous dit, l'accroissement de la fortune et du bien-être publics. Or, un peuple qui s'enrichit s'éveille à des besoins nouveaux. Le luxe qui se développe affine les caractères, qui s'adoucissent et deviennent moins brutalement combatifs. Les hommes se défont de leur rudesse et, par suite, des mœurs, des manières dont ils ne sentaient pas jusqu'alors la grossièreté leur deviennent intolérables. Alors, peu à peu grandit en eux le goût de la société polie avec ses élégances, ses Plaisirs plus délicats, ses joies plus maniérées. Car une société polie, c'est un milieu où l'âpreté des égoïsmes se dissimule tout au moins sous une sorte de sympathie générale et mutuelle, où l'on vit d'une vie un peu imaginaire, un peu idéale, loin des réalités de l'existence dont on se détourne pour un instant, où l'esprit, par conséquent, peut se recréer et se détendre.

Ce qui montre combien ce besoin était ressenti par Érasme, c'est un livre qu'il composa : *De civilitate morum puerilium*, en vue précisément d'apprendre la politesse aux enfants. Il attachait à la politesse une telle importance qu'il en fait un des objets essentiels de l'éducation. C'est la première fois que la question était traitée d'une manière spéciale, méthodique et étendue ; c'est la preuve que ce goût venait de naître. D'un autre côté, le succès extraordinaire qu'eut ce petit livre montre que cette tendance était générale à l'époque, qu'il répondait à une aspiration confusément ressentie. Deux ans ne s'étaient pas écoulés depuis l'apparition de l'ouvrage à Bâle, en 1530, qu'il était déjà réimprimé à Londres. Mais c'est surtout en France qu'il fut apprécié. Il y devint très vite un livre usuel des écoles, un manuel de classe. A partir de 1537, les traductions et les imitations se succèdent sans interruption.

D'ailleurs, Rabelais partage aussi ce sentiment. Que reproche-t-il, en effet, à ces professeurs Sorbonnages qui furent d'abord chargés d'instruire Gargantua ? D'en avoir fait une sorte de lourdaud, de malappris, qui ne sait pas tenir sa place dans la société. « A tant son père aperçut que vraiment il étudiait très bien... toutefois qu'en rien ne proufita et, qui pis est, en devenait niays, reveur et tout rassotté. » Est-il dans le monde ? « Toute sa contenance » est « de pleurer comme une vache », de se cacher « le visage avec son bonnet », sans qu'il soit possible de lui « tyrrer aucune parole ». A ce maladroit, à ce rustre, produit de la vieille éducation, Rabelais oppose le savoir-vivre, le décorum parfait, la politesse d'Eudémon, jeune page « tant bien testonné, tant bien épousseté, tant bien tiré, tant honneste en son maintien que trop mieux ressembloit quelque petit angelot qu'un homme ». Invité à saluer Gargantua, « Eudémon..., le bonnet au poing, la face ouverte, la bouche vermeille, les yeulx assurés, et le regard assis sur Gargantua, avec modestie juvénile, se tint sur ses pieds, et commença le louer et magnifier... avec gestes tant propres, prononciation tant distincte, voix tant éloquente et langage tant orné et bien latin que mieux ressembloit un Gracchus, un Cicéron ou un Émilien du temps passé qu'un jouvenceau de ce siècle ». Qu'est-ce, d'ailleurs, que l'abbaye de Thélème, sinon la société la plus polie, la plus élégante, la plus raffinée qui ait jamais été imaginée ? Le bonheur que l'on y goûte est fait tout entier des joies que des esprits divers éprouvent à se voir, à s'entretenir, à commercer ensemble.

Ce qui, d'ailleurs, donnait un corps à ces aspirations, ce qui les déterminait et, en même temps, les rendait plus vives, c'est que cette société polie, dont on sentait confusément le besoin, n'était pas à construire ni à imaginer de toutes pièces. Il en existait, dès lors, un exemplaire relativement parfait que l'on avait sous les yeux : c'était le monde de la noblesse. Le jeune chevalier, en effet, était élevé tout autrement que le jeune clerc, que le futur bachelier ès arts. On lui enseignait non la dialectique,

mais l'équitation, l'escrime, la gymnastique, la danse, le chant, la musique, les bonnes manières, l'art de se tenir, de parler avec convenance, de converser agréablement. On ne lui apprenait pas nécessairement l'art d'écrire; mais il connaissait en général plusieurs langues étrangères et toutes les formes de la littérature héroïque, depuis celles que nous a léguées l'Antiquité. Aussi, dès le Moyen Age, les châteaux, les cours des seigneurs constituent autant de foyers de vie élégante, où la jeunesse jouait un rôle tout à fait prépondérant. Or, maintenant que, par suite des changements survenus dans la distribution de la fortune publique, la distance entre les différentes classes avait diminué, maintenant que les classes aisées se sentaient rapprochées de la noblesse, il était naturel qu'elles éprouvassent le désir de reproduire à leur usage, d'imiter pour leur propre compte ce modèle de vie raffinée qu'elles avaient admiré, envié de loin, pendant des siècles, sans songer même qu'elle pût devenir leur un jour.

En fait, il n'est pas douteux que cet idéal de la chevalerie n'ait hanté l'esprit des pédagogues du temps, de certains d'entre eux tout au moins. C'est la politesse des cours que Érasme se propose de vulgariser dans son *De Civilitate*; il nous en avertit dès le début de son traité. Le jeune Eudémon, ce produit de la nouvelle éducation, nous est présenté comme un jeune page. Et qu'est-ce que l'abbaye de Thélème, sinon une société de gentilshommes et de gentilles dames, mais où la noblesse intellectuelle est mise sur le même pied que la noblesse de sang ? Même, si l'on songe à la place qu'y tiennent les conversations relatives aux sentiments tendres, c'est une véritable cour d'amour.

Or, par quel moyen atteindre le but où l'on tendait ainsi ? Comment défaire les hommes de leur rudesse et de leur grossièreté, comment leur faire acquérir la finesse de goût et la délicatesse nécessaires à cette existence plus noble qu'ils ambitionnaient, sinon en les faisant vivre dans le commerce intime des littératures, où le génie des peuples les plus lettrés, les plus affinés, les plus civilisés qu'ait jusqu'alors connus l'histoire est venu s'exprimer, et où nous le retrouvons encore aujourd'hui ? De ce point de vue, les peuples anciens et surtout leurs grands écrivains devaient tout naturellement apparaître comme les instituteurs désignés. C'est bien de là qu'il faut partir, quand on veut apprécier cette pédagogie, ce que nous ferons dans le prochain chapitre.

Deuxième partie : De la Renaissance à nos jours

Chapitre III

La pédagogie du XVI^e siècle

*Comparaison des deux courants
Humaniste et érudit*

[Retour à la table des matières](#)

Nous avons successivement déterminé les deux grands courants pédagogiques qui se sont fait jour au XVI^e siècle. Le premier, que représente Rabelais, se caractérise par un besoin d'amplifier la nature humaine dans tous les sens, mais surtout par un goût intempérant pour l'érudition, par une soif de savoir que rien ne peut apaiser. Le second courant, qu'Érasme personnifie, n'a pas cette ampleur et ne manifeste pas de si hautes ambitions : au contraire, il réduit tout le principal de la culture humaine à la seule culture littéraire, et il fait de l'étude de l'Antiquité classique l'instrument presque unique de cette culture. L'art d'écrire et de parler tient ici la place qu'occupait le savoir dans la pédagogie rabelaisienne. L'objet essentiel de l'éducation serait d'exercer l'élève à goûter les chefs-d'œuvre de la Grèce et de Rome et à les imiter avec intelligence. Ainsi le formalisme pédagogique, dont nous paraissions à la veille de nous libérer avec Rabelais et les grands érudits du XVI^e siècle, nous ressaisit avec Érasme, sous une forme nouvelle. Au formalisme grammatical de l'époque carolingienne, au formalisme dialectique de la scolastique, succède maintenant un formalisme d'un nouveau genre : c'est le formalisme littéraire.

Après avoir ainsi caractérisé ce second courant, il nous fallait chercher à l'expliquer. La question est d'autant plus importante qu'il y a des rapports évidents entre ces conceptions pédagogiques, en apparence si lointaines, et celles qui sont encore à la base de notre enseignement classique. Il est donc d'un très grand intérêt de savoir d'où elles sont venues, à quels besoins elles répondaient.

Or, au moment même où se manifeste cette tendance pédagogique nouvelle, se produisait dans les mœurs un changement dont on peut difficilement exagérer l'importance : c'est la formation d'une société polie. Sans doute, comme nous l'avons dit, le monde de la noblesse, le monde des châteaux avait toujours constitué un milieu spécial où, sous l'influence dominante des femmes, les mœurs et les manières étaient empreintes d'une élégance et d'une courtoisie qui ne se retrouvaient pas ailleurs. Mais, au XVI^e siècle, ce besoin de politesse, d'affinement, ce goût pour les plaisirs plus délicats de la société s'intensifient en même temps qu'ils se généralisent. On peut voir, dans le livre de M. Bourciez : *Les Mœurs polies et la littérature de cour sous Henri II*, comment, à ce moment, aux tournois, aux grandes chevauchées, aux longues chasses où la chevalerie, en temps de paix, trouvait ses distractions, succèdent les cercles et les salons, où la femme joue encore le rôle prééminent.

Ce qui prouve d'ailleurs que ce besoin était très vif, c'est que, quand les moyens de le satisfaire par les voies normales manquaient, on s'ingéniait en artifices. Les lettrés, dispersés sur toute la surface de l'Europe, ne pouvant s'entretenir oralement, remplaçaient les plaisirs de la conversation par ceux de la correspondance. Ne pouvant causer, ils s'écrivaient. La littérature épistolaire prit alors une importance et un développement tout à fait exceptionnels. Pétrarque nous dit qu'il avait passé une bonne partie de sa vie à écrire des lettres. Ces lettres n'étaient pas de simples messages familiers comme ceux que nous écrivons aujourd'hui, et dont le but est de renseigner un absent sur ce que nous faisons et sur ce que nous devenons. C'étaient des morceaux littéraires, où l'on traitait quelque sujet d'intérêt général, quelque problème de morale, quelques questions littéraires, comme on eût pu faire dans un salon. Ils ne s'adressaient pas d'ailleurs à un seul correspondant, mais, sous forme de copies tout au moins, passaient de main en main, circulaient. L'ensemble des lettrés d'Europe formait ainsi comme une société de beaux esprits qui, tout en étant dispersés sur tous les points du continent, de Naples à Rotterdam, de Paris à Leipzig, ne laissait pas d'avoir son unité, tant était grand le soin que mettaient ses membres à se tenir en rapports et à commercer malgré la distance.

Or, il est bien clair que la scolastique n'avait rien de ce qu'il fallait pour satisfaire ces goûts nouveaux, qu'elle ne pouvait, au contraire, que froisser. N'attachant aucune importance à la forme, elle ne craignait pas de plier brutalement la langue à toutes les nécessités de la pensée, sans aucun souci de la pureté ou de l'harmonie. Par suite de la place si considérable qu'elle faisait à la discussion, elle développait le goût, non des idées délicates, nuancées, mesurées, mais, au contraire, des opinions arrêtées, à angles droits, à arêtes saillantes, susceptibles de s'opposer nettement les unes aux autres, et les disputes violentes qui naissaient de ces oppositions ne pouvaient que favoriser une rudesse de mœurs semblable à celle que les tournois et les autres exercices analogues entretenaient pendant si longtemps chez les nobles chevaliers. L'étudiant du Moyen Âge était préoccupé d'écraser son adversaire sous le poids de ses arguments, mais sans aucun souci de plaire et de séduire. La négligence de sa tenue, la rusticité de son attitude, de ses manières traduisait le même état d'esprit.

Voilà ce qui explique l'horreur - le mot n'a rien d'exagéré - que les hommes de la nouvelle génération éprouvèrent pour la scolastique et ses méthodes. La violence de leurs invectives paraît, au premier abord, détonner par son exagération dans une querelle purement pédagogique. Mais c'est que la question était en réalité plus large. Le XVI^e siècle ne reproche pas simplement à la scolastique d'avoir employé tels ou tels procédés scolaires contestables ou regrettables, mais d'avoir été une école de barbarie et de grossièreté. De là les expressions de *barbarus*, de *stoliditas*, de *rusticitas* qui reviennent sans cesse sous la plume d'Érasme. Pour ces esprits délicats, un scolastique, c'est, à la lettre, un barbare (qu'on se rappelle le titre du livre d'Érasme : *Antibarbaros*), qui parle une langue à peine humaine, aux sons rudes, aux formes inélegantes, qui ne se plaît qu'aux disputes, aux cris assourdissants, aux batailles de paroles et autres, qui ignore, en un mot, tous les bienfaits de la civilisation, tout ce qui fait le charme de la vie. On conçoit aisément les sentiments que pouvait inspirer ce système d'enseignement à des hommes dont l'objectif était de faire une humanité plus douce, plus élégante, plus cultivée.

Le seul moyen d'atteindre ce but, de défaire les esprits de leur grossièreté, de les polir, de les affiner, était de les faire vivre en contact et dans le commerce familial d'une civilisation élégante, raffinée, dont ils pussent se pénétrer. Or, la seule qui satisfît alors à cette condition, c'est celle des peuples classiques, telle qu'elle s'était exprimée et conservée dans les œuvres de leurs grands écrivains, poètes, orateurs, etc. ; il était donc tout naturel que l'on vît en eux les instituteurs nécessaires de la jeunesse. « Qui donc, dit Érasme, qui donc a pu incliner ces rudes hommes de l'âge de pierre vers une vie plus humaine, vers un caractère plus doux, vers des mœurs plus policées ? N'est-ce pas les lettres ? Ce sont elles qui forment l'esprit, qui adoucissent les passions, qui brisent les élans indomptables du tempérament. » Or, il n'y avait pour cela d'autre littérature constituée et développée que celle de Rome et de la Grèce.

C'était avec tout ce qui restait de cette littérature qu'il fallait composer le milieu moral où, de ce point de vue, devait être formé l'enfant. Et voilà d'où vient la place si considérable que les monuments de la civilisation gréco-latine prennent alors dans l'attention publique. Si on les estime et si on les admire, si l'on cherche à les imiter, ce n'est pas qu'ils aient été exhumés à ce moment et qu'en se révélant ils aient inculqué subitement aux hommes le goût des belles-lettres. Tout au contraire, c'est parce que le goût des belles-lettres, parce que le goût d'une civilisation nouvelle venait de naître, qu'ils sont devenus tout d'un coup l'objet d'un pieux enthousiasme ; car ils apparaissent, et cela légitimement, comme le seul et unique moyen dont on disposât pour donner satisfaction à ce besoin nouveau. Si cette vaste littérature était restée négligée jusque-là, ce n'était pas qu'elle fût ignorée - nous avons vu que les œuvres principales étaient connues - mais on n'en appréciait pas les vertus, parce qu'elles ne répondaient à aucun besoin du temps. Si, au contraire, elles prenaient alors au regard de l'opinion, ou tout au moins d'une certaine opinion, une valeur incomparable, c'est qu'une mentalité nouvelle était en train de se former qui ne pouvait se réaliser qu'à leur école. Et même on peut se demander si la fréquence plus grande des trouvailles, des exhumations qui se firent à cette époque ne vient pas de ce que, comme on appréciait désormais le prix de ces découvertes, on s'ingéniait davantage à les provoquer. Pour trouver, il faut chercher, et l'on ne cherche bien que ce que l'on se sent intéressé à trouver.

Ainsi la pédagogie humaniste n'est pas le produit d'un accident ; elle tient, au contraire, à un fait dont on peut difficilement exagérer l'influence sur l'histoire morale de notre pays ; je veux dire à la formation d'une société polie. Si, en effet, la France

est devenue, dès le XVI^e siècle, un foyer de vie littéraire, d'activité intellectuelle, c'est parce qu'il s'est formé chez nous, à ce même moment, une société choisie, une société de beaux esprits à laquelle nos écrivains se sont adressés. Ce sont les idées, les goûts de cette société qu'ils ont traduits, c'est pour elle qu'ils ont écrit, c'est pour elle qu'ils ont pensé. C'est là, c'est dans ce milieu particulier que s'est élaboré le principal de notre civilisation depuis le XVI^e jusqu'au milieu du XVIII^e siècle. Or, l'objet de l'éducation, telle que la conçoit Érasme, est de préparer l'homme de cette société spéciale et restreinte.

Par là même se trouve indiqué le caractère essentiel, en même temps que le vice fondamental, de cette pédagogie. C'est qu'elle est essentiellement aristocratique. La société qu'elle a pour objet de former a toujours eu son centre à la cour et s'est toujours recrutée dans les milieux de la noblesse ou, tout au moins, dans les milieux aisés. Et c'est là, en effet, et là seulement que pouvait naître cette fine fleur d'élégance et de politesse qu'il s'agissait avant tout de faire éclore et de développer. Ni Érasme, ni Vivès n'ont le sentiment qu'au-delà de ce petit monde, brillant mais limité, il y a des masses profondes dont il y aurait lieu de se préoccuper, dont l'éducation devrait relever le niveau intellectuel et moral, améliorer la condition matérielle.

Quand l'idée leur traverse l'esprit, c'est bien rapidement et sans qu'ils jugent nécessaire de l'examiner longuement. Comme il se rend bien compte que cette éducation coûteuse n'est pas faite pour tout le monde, Érasme se demande ce que feront les pauvres; la réponse qu'il fait à l'objection n'a rien de compliqué : « Tu demandes, dit-il, ce que pourront faire les pauvres. Comment ceux qui peuvent à peine nourrir leurs enfants pourront-ils leur donner l'éducation qui convient et l'entretenir ? A cela, je ne puis répondre que par ce mot de l'auteur comique : « On ne peut exiger que notre pouvoir « aille aussi loin que notre vouloir. » Nous montrons la meilleure manière de former l'enfant, nous ne pouvons donner les moyens de réaliser cet idéal. » Il se borne à souhaiter que les riches viennent en aide aux esprits bien doués qui seraient empêchés, par la pauvreté, de développer leurs aptitudes. Et il ne paraît même pas apercevoir que, quand bien même cette éducation serait mise à la portée de tous, la difficulté ne serait pas résolue: car cette éducation généralisée ne répondrait pas aux besoins du plus grand nombre. Le plus grand nombre, en effet, a avant tout besoin de vivre, et ce qu'il lui faut pour vivre, ce n'est pas de savoir parler avec art, c'est de savoir penser droitement, de manière à savoir agir. Pour lutter efficacement contre les choses et contre les hommes, il faut des armes solides et non ces brillants ornements dont les pédagogues humanistes sont tout occupés à parer l'esprit.

Combien la scolastique, en dépit de ses abstractions, était animée d'un esprit plus pratique, plus réaliste et social ! La dialectique, en effet, répondait à des besoins réels. Le conflit des esprits, la concurrence des idées constitue un élément et un élément important de la vie. D'ailleurs, la force, la nervosité acquise par la pensée, grâce à cette forte gymnastique, étaient susceptibles d'être utilisées dans bien des emplois sociaux. Aussi, il faut se garder de croire que les écoles médiévales n'aient servi qu'à faire des songeurs, des abstrauteurs de quintessence, d'inutiles ergoteurs. Tout au contraire, c'est là que se formèrent les hommes d'État, les dignitaires ecclésiastiques, les administrateurs de l'époque. Cette culture, tant décriée, faisait des hommes d'action. C'est l'éducation, recommandée par Érasme, qui ne prépare aucunement à la vie. La rhétorique y prend la place de la dialectique. Or, si la rhétorique avait sa raison d'être dans l'éducation des peuples anciens, alors que l'éloquence était une carrière, et même la carrière par excellence, il n'en était plus de même au XVI^e siècle, où elle n'avait plus qu'une bien petite place dans la vie sérieuse. Une pédagogie qui faisait de

la rhétorique la principale des disciplines scolaires ne pouvait donc développer que des qualités de luxe, sans rapport avec les nécessités de l'existence.

Mais ce premier vice en implique un autre. Si cette éducation est une éducation de luxe, c'est parce qu'elle ne cultive que des qualités littéraires, c'est-à-dire esthétiques. Or, une culture exclusivement ou essentiellement esthétique contient en elle-même un germe d'immoralité ou, tout au moins, de moindre moralité. En effet, l'art, par définition, se meut dans le domaine de l'irréel, de l'imaginaire. Alors même que les êtres représentés par l'artiste sont empruntés à la réalité, ce n'est pas leur réalité qui fait leur beauté. Peu m'importe que le personnage que le poète fait vivre dans ses chants ait existé dans l'histoire; si je l'admire, c'est parce qu'il est beau, et mon admiration ne serait en rien diminuée s'il était tout entier créé par l'imagination de l'artiste. Même, quand l'illusion est trop complète et nous fait prendre pour réelle la scène qui nous est représentée, le plaisir du beau s'évanouit. Nous ne le goûtons que si nous avons conscience que les événements dont nous sommes les témoins ne sont pas susceptibles d'affecter vraiment des destinées humaines, de faire souffrir des hommes comme nous, dans leur chair ou dans leur âme, que si nous pouvons voir les choses qui nous sont décrites d'un tout autre œil que quand elles se présentent à nous dans la vie réelle. En un mot, nous ne pouvons éprouver pleinement l'impression esthétique qu'à condition de perdre de vue la réalité.

La morale au contraire est du domaine de l'action, qui ne peut se prendre qu'à des objets réels, ou se perdre dans le vide. Agir moralement, c'est faire du bien à des êtres en chair et en os, c'est changer quelque chose dans la réalité. Mais, pour éprouver le besoin de la changer, de la transformer, de l'améliorer, il faut ne pas s'en abstraire, il faut y tenir, au contraire, il faut l'aimer, malgré ses laideurs, ses petites choses, ses mesquineries. Il faut non s'en détourner pour porter ses regards sur un monde imaginaire, mais, au contraire, avoir les yeux fixés sur elle. Voilà pourquoi une culture esthétique intempérante, en nous détournant du monde réel, détendrait les ressorts de l'activité morale. Ce n'est pas en apprenant à combiner des idées, ou agencer harmonieusement des phrases ou des sons ou des couleurs, qu'on apprend à faire son devoir. Et l'art peut d'autant plus faire de mal sous ce rapport qu'il est plus habile à se voiler à lui-même ses insuffisances. Car il peut choisir la morale elle-même pour matière de ses créations et, nous mettant sous les yeux des spectacles idéaux d'une haute moralité, il nous fait vivre en idée une existence qui, sauf qu'elle est imaginaire, fictive, a les aspects extérieurs de la vie vraiment morale. Or nous prenons volontiers au sérieux ce simple jeu de l'esprit. On est tout prêt à se croire pieux, parce qu'on sait louer la piété avec éloquence ou parce qu'on l'entend avec plaisir louer éloquemment ; on se croit un homme de devoir, parce qu'on sait parler du devoir avec propriété, ou parce qu'on goûte les développements bien conduits où il en est parlé. Est-il besoin de dire que ce n'est là qu'une fausse vérité ? Car la vérité, en son essence, consiste à agir, à se dépenser, à mettre quelque chose de soi hors de soi, et non à construire dans le silence de l'esprit de beaux tableaux, des figures émouvantes que l'on contemple intérieurement. La vertu du plus lettré n'est trop souvent qu'une vertu d'imagination.

Mais, si ce vice est inhérent à toute culture exclusivement littéraire et esthétique, il y a dans la culture spéciale, dont les humanistes du XVI^e siècle nous tracent le plan, quelque chose de particulier qui aggravait le danger. De quoi s'agit-il en effet ? De mettre l'enfant en présence de la civilisation antique, non pas simplement pour qu'il la connaisse en érudit, pour qu'il sache de quoi elle est faite, mais pour qu'il s'en pénètre, pour qu'il « en emboive les humeurs », comme dira plus tard Montaigne, puisqu'elle doit servir à le former. Il doit la vivre : puisque les principaux exercices

consistent à faire parler les Anciens, il faut qu'il s'assimile leur manière de penser. Or, n'y a-t-il pas une véritable monstruosité historique et pédagogique à vouloir former un homme du XVI^e siècle au moyen d'une civilisation qui avait atteint son apogée quinze siècles plus tôt ? Est-ce donc que la morale à laquelle aspirait le XVI^e siècle, celle dont il avait réellement besoin, pouvait vraiment n'être autre chose que la morale païenne restaurée et revivifiée ? Mais alors il faudrait considérer le christianisme comme une sorte de hors-d'œuvre historique, de détour laborieux, mais inutile, qu'aurait pris l'humanité, puisqu'il devait la ramener finalement à son point de départ. Il n'est pas nécessaire de faire voir ce que cette conception a d'inadmissible. La vérité, c'est que la longue évolution qui s'était poursuivie depuis la fin de l'Empire romain tout le long du Moyen Age, avait eu pour résultat de mettre au jour un certain nombre d'idées morales, jusque-là inconnues, et qui, tout en étant elles-mêmes destinées à évoluer, à se transformer (car il n'y a rien d'immuable, même en morale), pouvaient être cependant, considérées comme acquises à l'humanité. La principale, celle qui peut être considérée comme la caractéristique de cette nouvelle éthique, qui est devenue la nôtre, c'est l'idée de devoir.

Les moralistes de la Grèce et de Rome l'avaient ignorée, ou, en tout cas, en avaient un sentiment bien obscur et bien faible ; car, ni en latin, ni en grec, il n'existe de mot qui rende l'idée de devoir, ni d'expression qui en tienne lieu. Ils concevaient la morale non sous la forme d'une loi impérative qui commande, et à laquelle il faut obéir parce qu'elle commande, mais comme un idéal séduisant qui attire, et vers lequel la volonté se porte spontanément dès qu'elle a réussi à l'entrevoir. Pour eux, le problème moral se posait dans les termes suivants : quel est le souverain bien, c'est-à-dire le bien suprêmement désirable ? Ils se représentaient le chemin du bonheur sous des formes différentes, mais ils concevaient la vertu comme inséparable de la béatitude, et c'est pourquoi toutes leurs doctrines, même les plus élevées, même celle des Stoïciens, sont empreintes d'un eudémonisme dont elle n'ont jamais pu se défaire.

Elles contrastent sous ce rapport, de la manière la plus marquée, avec cette morale qui est née du christianisme, mais qui était destinée à lui survivre, et d'après laquelle toute considération relative au bonheur, non seulement est dénuée de tout caractère moral, mais encore ne peut qu'altérer et diminuer la valeur morale de nos actes. L'idéal de la vie chrétienne, c'est le devoir accompli parce qu'il est le devoir, c'est la règle pratiquée parce qu'elle est la règle ; c'est l'homme s'élevant au-dessus de la nature, s'en affranchissant, la domptant, la soumettant aux lois de l'esprit. C'est, en un mot, la sainteté. L'idéal de l'Antiquité, c'est, au contraire, la complaisance pour la nature ; c'est la nature qu'on interroge, c'est à elle qu'on demande la loi de la vie. *Sequere naturam*, [en grec dans le texte]. Stoïciens et épicuriens s'entendent pour faire de ce principe la base de leur système.

Or, si, pendant ces temps rudes du Moyen Age, l'idéal chrétien s'est empreint d'un excès de sévérité et d'ascétisme, si on peut lui reprocher d'avoir poussé trop loin le mépris de la chair et des sens, si du moins cette rudesse devenait inutile, maintenant que les temps eux-mêmes devenaient moins durs ; cependant, il est bien certain que, tout en s'humanisant, tout en devenant plus douce, plus tendre aux hommes, à leurs faiblesses et à leurs misères, la morale moderne, notre morale laïque n'est nullement destinée à déchoir de ce haut idéal. Pour nous aussi, la morale ne commence que là où commence l'effort, la lutte, le sacrifice, le désintéressement. Pour nous aussi, vivre moralement, ce n'est pas simplement nous mettre à la suite de notre nature physique, empirique, et en descendre la pente toujours facile, mais c'est, au contraire, y surajouter de nos propres mains une nature plus haute et plus rare, qui, seule, est vraiment

caractéristique de l'humanité, une nature toute spirituelle, dont nous pouvons seuls être les ouvriers, mais dont la construction laborieuse ne serait même pas tentée, tant elle coûte de peine, si nous ne nous y sentions moralement et socialement obligés.

S'il y avait là deux morales très différentes, et même opposées, à faire vivre l'enfant dans un milieu tout empreint d'éducation antique, comme était nécessairement ce milieu scolaire dont Érasme nous décrit l'organisation, on ne pouvait que troubler sa conscience. On ne pouvait qu'en faire un être moralement hybride, divisé contre lui-même, partagé entre le présent et le passé, et affaibli par ces divisions. C'est d'ailleurs ce que pressentaient plus ou moins clairement les docteurs de l'Église, qui dénonçaient les dangers d'une culture exclusivement païenne. Juxtaposées dans le cœur des élèves, ces conceptions divergentes de la vie ne pouvaient que s'affaiblir l'une à l'autre, et laisser l'agent moral dans un véritable désarroi.

En fait, il n'est pas contestable qu'on observe à ce moment comme un fléchissement général du sentiment moral. Je n'en donnerai qu'une preuve qui tient étroitement à ce caractère esthétique de la culture. Quel était, chez les humanistes, le grand ressort de l'activité ? Qu'est-ce qui les poussait à lire, à s'instruire, à produire ? Était-ce l'amour de la patrie, ou de l'humanité, ou le sentiment du devoir qu'a l'homme de cultiver son esprit ? Était-ce quelque généreux enthousiasme ? Nullement. C'est un mobile tout païen, un mobile qui avait été tout-puissant sur les cœurs dans l'Antiquité, mais qui n'a rien de moral, et dont le christianisme, pour cette raison, s'était efforcé de réduire le rôle jadis prépondérant; c'est le goût de la renommée, c'est l'amour de la gloire. Leur but suprême, c'est d'avoir un nom qui coure sur les lèvres des hommes. Déjà, Pétrarque nous avoue que c'est l'amour de la gloire qui l'a arraché au nid domestique et qui lui a fait tenter la carrière littéraire :

*Implumem tepido praeceps me gloria nido
Expulit et coelo jussit volitare remoto,*

et, après qu'il a été couronné comme le prince des poètes : est mihi fama

Immortalis honos et gloria sueta laborum.

De même, dans la préface de *l'Antibarbaros*, Érasme nous rapporte sa vénération pour tous ceux qui étaient parvenus à se faire quelque nom dans les lettres : *Qui in his (litteris) aliquid opinionis sibi parassent, eos ceu numina quaedam venerabar ac suspiciebam. Il les considérait comme des dieux et son rêve était de les imiter. Seule cette prime de la gloire lui paraît pouvoir compenser et expliquer les efforts que l'écrivain doit s'imposer : Quid tantas tamque diuturnas vigiliis adiret, si nihil magni sibi promitteret ? Cette passion était même tellement intense et, en même temps, si étrangère à toute considération morale, qu'on la voit parfois provoquer des actes abominables : « Plus d'une fois, dit Burckhardt, en racontant quelque formidable entreprise, des historiens sérieux indiquent comme mobile l'ardent désir de faire quelque chose de mémorable. » C'est le cas de Lorenzino de Médicis qui, mis au pilori par un pamphlet de Molza pour avoir mutilé des statues antiques à Rome, afin*

de faire oublier cette punition infamante par une action d'éclat qui perpétue à jamais son nom, assassine son parent et son souverain. Et le même historien cite plusieurs exemples du même genre.

Si j'ai cru devoir insister sur ce trait de mœurs, ce n'est pas seulement parce qu'il est démonstratif et jette une lueur assez vive sur l'esprit de l'époque, mais c'est aussi parce qu'il a eu une répercussion importante et directe en pédagogie. En effet, la vie scolaire ne saurait différer en nature de la vie des adultes dont elle ne peut être qu'une miniature ; par conséquent, le mobile de l'activité, le ressort de la conduite, ne peut être différent ici et là. Si donc c'est l'amour de la gloire qui faisait agir les hommes, il devait paraître naturel de recourir à ce même stimulant pour faire agir les enfants. Et c'est effectivement ce que recommande Érasme. A la discipline des écoles scolastiques il en oppose une autre toute nouvelle, qui devrait s'adresser uniquement à l'amour-propre, au sentiment de l'honneur, au goût de l'enfant pour la louange. « Le philosophe Lycon, dit-il, estime qu'il y a deux puissants moyens de stimuler l'activité des enfants : le sentiment de l'honneur et la louange... La louange est la mère de tous les arts. Servons-nous donc de ces deux aiguillons. » Et comme l'éloge n'a de valeur que par voie de comparaison, il ne faudra pas craindre de le nuancer, de le graduer, de manière à provoquer l'émulation. Le maître devra, « en comparant les progrès faits par les élèves, les stimuler, exciter entre eux une certaine émulation, *aemulatione quadam inter eos excitata*. Même il sera bon de traduire les louanges sous forme matérielle, ostensible, au moyen de prix promis par avance aux concurrents heureux, *praepositis praemiolis* ». Voilà donc le système des prix, des concours, la discipline de l'émulation, inconnue, comme nous l'avons vu, du Moyen Age, qui fait son apparition. Il importait d'en marquer la date en même temps que de bien déterminer l'état social et moral dont elle est solidaire.

A côté de cette pédagogie littéraire et aristocratique, la doctrine de Rabelais apparaît comme animée d'un souffle moral autrement élevé et puissant. L'humaniste, le lettré ne songe guère qu'à briller, qu'à plaire, qu'à faire goûter, admirer son talent. Il se perd rarement de vue. Il est avant tout assoiffé de louanges, et l'amour de la louange est un sentiment étroitement égoïste. Combien la soif du savoir que Rabelais ressent et qu'il voudrait éveiller chez son élève est plus généreuse ! Cette science intégrale, absolue, qu'il s'agit de réaliser, est un haut idéal que nul ne peut atteindre et qui, planant très haut, oblige les hommes à regarder au-delà et au-dessus d'eux-mêmes. Dans cette poursuite de la science, le savant s'absorbe au point de s'y oublier complètement, et n'est-ce pas ce complet oubli de soi, cette aliénation de la personnalité qui symbolise cette ivresse mystique dont Rabelais fait la condition de la suprême béatitude ? - D'ailleurs, pour arriver à connaître les choses, il faut bien, de toute nécessité, sortir de soi, de ce monde intérieur d'images où se complaît le pur lettré ; il faut entrer en contact avec la réalité qui nous entoure, vivre dans sa familiarité ; A faut donc y tenir, il faut l'aimer et l'aimer tout entière, sans en rien mépriser. Il faut que rien de ce qu'elle renferme ne nous laisse indifférent. Rappelons-nous cette recommandation de Gargantua à son fils Pantagruel : « Qu'il n'y ait mer, rivière ni fontaine, dont tu ne cognoisses les poissons, tous les oiseaux de l'air, tous les arbres, arbustes et frutices des forêts, toutes les herbes de la terre.... rien ne te soit incongneu. » Et par cela même que l'homme se fait ainsi une idée plus juste, une représentation plus exacte de ce qu'est l'Univers, il se rend aussi mieux compte de la place qu'il y occupe ; se comparant à ce monde immense qui l'entoure, il comprend qu'il en est non le tout, mais une petite partie seulement. Il n'est plus exposé à se prendre pour le centre à quoi tout doit être rapporté ; mais il entrevoit qu'il appartient à un système qui le dépasse infiniment et qui a son centre en dehors de lui.

N'est-ce pas, en effet, ce sentiment que Rabelais exprime dans un passage célèbre, que Pascal, comme on le sait, devait reprendre plus tard, et où il met l'homme en face de l'infini, en face « de cette sphère intellectuelle de laquelle en tous lieux est le centre, et n'a en lieu aucun circonférence » ? N'est-ce pas aussi ce que signifient les perpétuelles invocations que l'on est tout étonné de rencontrer à chaque instant dans ce roman humoristique et d'apparence libertine ? « De par Dieu, dit quelque part un de ses héros, jamais rien ne faisons que son très sacré nom ne soit premièrement loué. » Cette piété se manifeste sous toutes les formes. Tantôt c'est la naïve gratitude du ventre : « Sans point de faute, nous devons louer le bon Dieu notre créateur, servateur, conservateur qui, par ce bon pain, par ce bon vin et frais, par ces bonnes viandes nous guerrit de toutes perturbations tant du corps comme de l'âme, outre le plaisir et volupté que nous avons beuvant et mangeant. » Tantôt c'est le sentiment de la grandeur et de la toute-puissance divine qui se traduit en termes de haute éloquence : « Mets tout ton esprit en Dieu, dit Pautagrue à un prisonnier de guerre qu'il remet en liberté, et il ne te délaissera point. Car de moi, encore que soye puissant comme tu peux voir.... je n'espère en ma force ny en mon industrie, mais toute ma fiance est en Dieu, mon protecteur, lequel jamais ne délaisse ceux qui en lui ont mis leur espoir et pensée... Va-t'en en la paix du Dieu vivant. » Or, on n'altère pas, je crois, le passage de Rabelais en disant que pour lui Dieu n'est qu'un autre nom donné à la nature immense, infinie, à la nature pure et bonne, qui nous nourrit et dont nous dépendons. Ne va-t-il pas jusqu'à faire dire à la prêtresse Bacbuc que cette sphère immense, dont le centre est partout et la circonférence nulle part, nous la nommons Dieu ? Cette piété, ce sentiment de la grandeur de la divinité, n'est donc qu'une autre forme du sentiment de la dépendance où nous sommes vis-à-vis de ce grand tout qui nous entoure, qui nous enveloppe, qui nous domine, mais qui est en même temps la source où nous puisons et alimentons notre vie.

Nous voilà donc incontestablement bien loin de la frivole vanité de l'humaniste tout occupé à plaire et à se faire applaudir. Ce sentiment de dépendance morale, de quelque manière qu'il s'exprime dans la conscience, est un solide rempart contre l'égoïsme. Et cependant, parce que Rabelais est du XVI^e siècle, nous retrouvons chez lui, quoique plus voilées, certaines des tendances que nous avons rencontrées chez Érasme. Quelque opposition qu'il y ait sous certains rapports entre cette pédagogie et celle des purs lettrés, il y a pourtant entre elles des ressemblances dont il importe de prendre conscience; car comme elles tiennent, évidemment, non à telle ou telle mentalité particulière, mais à l'esprit même du XVI^e siècle, elles nous aideront à le mieux comprendre.

Deuxième partie : De la Renaissance à nos jours

Chapitre IV

La pédagogie de la Renaissance

(Conclusion)

[Retour à la table des matières](#)

Nous avons commencé, à la fin du dernier chapitre, à comparer entre eux les deux grands courants pédagogiques du XVI^e siècle. Ils ne s'opposent pas seulement en ce que l'un fait au savoir, à l'érudition, une place que l'autre réserve presque exclusivement aux belles-lettres ; mais, de plus, ils procèdent d'une inspiration morale tout autre. La manière différente dont ils conçoivent l'éducation intellectuelle aide à comprendre la conception qu'ils se font de l'éducation morale. Une culture scientifique, en effet, a le très grand avantage d'obliger l'homme à sortir de lui-même pour entrer en commerce avec les choses; et, par cela même, elle lui fait prendre conscience de l'état de dépendance où il se trouve vis-à-vis du monde qui l'entoure. Il n'est pas possible que nous nous fassions une représentation, même imparfaite et confuse, de ce qu'est l'Univers, de son immensité, sans que nous apercevions aussitôt que nous n'en sommes pas le centre. Or, ce qui est à la racine de la vie morale, c'est le sentiment que l'homme ne s'appartient pas tout entier. Tout ce qui nous donne quelque conscience de ce qu'il y a d'impersonnel en nous fraye les voies à l'esprit de sacrifice et de dévouement; car, pour que l'homme se donne, se sacrifie à autre chose que lui-même, encore faut-il qu'il relève d'autre chose que lui-même, et qu'il le sente.

Nous avons vu combien ce sentiment est présent et vivant dans l'œuvre de Rabelais. Au contraire, le lettré, le pur humaniste, dans les démarches de son esprit, ne vient se heurter à rien de résistant à quoi il puisse se prendre et dont il se sente solidaire; car il se meut dans un monde de fictions, d'images qu'il a créées de toutes pièces, qui sont ce qu'il veut qu'elles soient, qui se disposent dans son esprit selon la forme qu'il lui plaît de leur donner : ce qui ouvre toute grande la porte à un dilettantisme plus ou moins élégant, mais qui laisse l'homme à lui-même, sans l'attacher à aucune réalité extérieure, à aucune tâche objective. Or, chez les humanistes du XVI^e siècle, ce danger était encore aggravé par un commerce intime et continu avec la morale ancienne, qui ne pouvait qu'entretenir ce sentiment d'indépendance, cette tendance à l'isolement et à l'égoïsme, puisqu'elle fait de cette indépendance la condition du bonheur. Quand Épicure nous conseille de rechercher notre plaisir individuel, quand les stoïciens nous prescrivent d'extirper les passions qui nous attachent aux êtres divers qui nous entourent, les uns et les autres, sous des formes différentes, nous recommandent, en définitive, de nous affranchir du milieu et de nous isoler en nous-mêmes.

Et cependant, si réelle que soit, sous ce rapport, l'opposition des deux doctrines, elles ne laissent pas de présenter des ressemblances qui témoignent qu'elles ont, au fond, une commune origine, qu'elles sont nées dans un même milieu social dont elles expriment des aspects différents.

Tout d'abord, nous avons signalé dans la morale de l'humanisme comme un fléchissement du sentiment du devoir. Ce qui meut l'humaniste, c'est non pas le respect désintéressé pour la règle qui commande, mais une passion égoïste, bien qu'elle puisse inspirer de grandes choses : le goût de l'éloge, l'amour de la renommée ; ce qui, en pédagogie, avait pour conséquence de faire de l'émulation le ressort essentiel de la discipline. Or, le sentiment du devoir n'est pas moins absent de la morale et de la pédagogie rabelaisienne. Déjà, nous avons vu l'horreur que ressent Rabelais pour tout ce qui est règle : on se rappelle qu'à l'abbaye de Thélème il n'existe de réglementation d'aucune sorte : « Toute leur vie était employée, non par lois, statuts ou règles, mais selon leur vouloir et franc arbitre. » Les Thélémites n'agissent donc pas par devoir, car le devoir est le type même de toute règle ; c'est la règle par excellence. Mais alors comment se fait-il que ces volontés, qui sont ainsi libres de suivre chacune sa direction propre, ne se heurtent pas les unes contre les autres ? L'abbaye de Thélème est une société, et une société ne va pas sans un certain ordre moral. Si cet ordre moral ne résulte pas d'une discipline commune qui fasse la loi aux égoïsmes, comment ceux-ci s'ordonnent-ils et s'accordent-ils ensemble ? Ce qui fait ce miracle apparent, c'est un sentiment que tout Thélémite possède naturellement et que Rabelais appelle l'honneur : « Gens libérés, dit-il, bien nés, bien instruits, conversans en compagnies honnestes, ont par nature un instinct et aiguillon qui toujours les pousse à faits vertueux et retire de vice ; lequel ils nommaient honneur. » Or, le sentiment de l'honneur est proche parent de celui qui jouait chez les humanistes un rôle considérable, de l'amour de l'éloge et de la renommée.

Ce qui fait l'honneur, en effet, c'est l'estime et la considération dont nous jouissons, c'est l'opinion qu'autrui a de nous; or, la gloire, elle aussi, est affaire d'opinion. L'honneur, c'est le diminutif de la renommée. La renommée, la gloire ont pour base l'opinion que tous les hommes en général ont de nous, à quelque société, à quelque condition sociale qu'ils appartiennent ; l'honneur, c'est plutôt l'opinion des hommes qui font partie de notre milieu immédiat. Nous avons perdu notre honneur, quand

nous sommes déconsidérés aux yeux de nos proches, de nos pairs, de nos égaux, des gens de notre classe, de notre profession, etc. De même, tout comme la gloire, l'honneur met les hommes en concurrence. Car, quiconque tient à être honoré veut n'être pas honoré moins que ses pairs; de là, un effort pour ne pas se laisser devancer par les autres et pour les devancer plutôt au besoin. Et c'est bien ainsi que les choses se passaient à Thélème d'après Rabelais : « Par cette liberté (les Thélémites) entrèrent en louable émulation de faire tous ce qu'à un seul voyaient plaire. » Ainsi, le stimulant de l'action est le même chez Rabelais que chez Érasme : c'est, au fond, l'émulation.

En même temps, la nature de ce mobile nous montre que, par un autre côté encore, les deux pédagogies se rapprochent. En effet, il n'est pas nécessaire de démontrer que l'honneur est un sentiment qui a, par lui-même, quelque chose d'aristocratique. Comme le dit Montesquieu, « la nature de l'honneur est de demander des préférences et des distinctions », et, s'il en fait le principe fondamental du gouvernement monarchique, c'est précisément parce que ce gouvernement « suppose des prééminences, des rangs et même une noblesse d'origine ». N'est-ce pas, d'ailleurs, au sein même de l'aristocratie féodale que le point d'honneur a pris naissance ? Et, s'il a paru si naturel à Rabelais d'attribuer à ce sentiment un tel empire sur l'âme des Thélémites, c'est qu'en définitive Thélème est pour lui le modèle idéal, l'exemplaire parfait de la noble société. C'est qu'en effet l'honneur est surtout une chose de classe ; chaque classe a son honneur, et plus une classe occupe un rang élevé dans l'échelle sociale, plus l'honneur a de prix. Le noble était beaucoup plus sensible à tout ce qui concernait son honneur que le simple roturier; aussi est-ce dans les milieux aristocratiques que ce stimulant moral a toujours atteint son maximum d'action.

Ainsi la pédagogie de Rabelais n'est pas sans être, elle aussi, orientée dans un sens aristocratique. Et c'est d'ailleurs ce qui ressort de la conception même qu'il se fait de l'idéal pédagogique. Il veut faire avant tout de son élève un savant, un érudit. Mais dans quel but ? Est-ce parce que la science peut servir dans la pratique de la vie, parce qu'en nous faisant connaître les choses elle nous permet de nous y mieux adapter ? Mais il est clair que, dans une multitude de cas tout au moins, l'érudition qu'il recommande est dépourvue de toute utilité pratique. Pour que nous sachions comment il convient de se conduire dans la vie, il n'est pas nécessaire de connaître ce qu'ont dit des choses et Pline, et Athénée, et Dioscoride, et Jullius Pollux, et Galien, et Porphyre, et tant d'autres. Est-ce donc que la science sert comme discipline intellectuelle à informer l'esprit, à exercer et à développer d'une manière générale nos facultés de juger et de raisonner ? Rabelais ne paraît même pas se douter que la science puisse être employée comme un instrument de culture logique. Manifestement, pour lui, ce qui fait le prix du savoir est dans le savoir lui-même, et non dans les effets qu'il peut avoir. Il estime qu'il faut savoir pour savoir, parce qu'il est bon de connaître, et alors même que la science ne servirait à rien dans la vie. Elle a sa valeur en elle-même; c'est un absolu, une fin en soi, et non un moyen en vue d'une autre fin. C'est ce qui explique la place considérable qu'il fait aux exercices de mémoire dans son plan d'études. A chaque instant, Gargantua est occupé à apprendre, à réciter, à réviser, récapituler les leçons apprises; on compte jusqu'à huit révisions ou récapitulations dans sa journée scolaire. Mais alors, la science ainsi comprise ne se rapporte à aucun but utile, quel qu'il soit. C'est donc une chose de luxe en un sens, tout comme l'élégance et la politesse de l'humaniste. De même que pour Érasme il est laid de parler une langue inélégante, pour Rabelais il est laid d'ignorer. La science joue chez lui un rôle tout à fait analogue à celui que joue chez les humanistes l'art d'écrire; c'est non un instrument d'action destiné à servir dans la vie sérieuse, mais une parure dont

il est beau que l'esprit soit orné. La culture scientifique est entendue ainsi comme une sorte de culture esthétique.

Ainsi, après avoir marqué par où ces deux courants pédagogiques s'opposent, nous voyons maintenant le point où ils se rencontrent et à partir duquel ils bifurquent. De part et d'autre, l'enfant, et par conséquent l'homme, est considéré comme un objet d'art qu'il faut parer, embellir, beaucoup plutôt que comme une force utile qu'il faut développer en vue de l'action. De part et d'autre, on donne pour objectif à l'éducation non de susciter chez l'élève des énergies productives, non d'armer son esprit pour la lutte, mais de le parer soit d'une richesse luxuriante de connaissances, soit des grâces séduisantes que communiquent les belles-lettres. De part et d'autre, il semble que l'on ait perdu de vue les nécessités immédiates de la vie, et l'urgence qu'il y a à mettre par avance l'enfant en état d'y faire face.

Il semble donc que, d'une manière générale, au XVI^e siècle, du moins dans toute l'étendue de cette société cultivée dont les idées et les sentiments sont parvenus jusqu'à nous à travers la littérature - car de ce que pensait et sentait le reste du pays nous ne savons rien - on ait conçu comme réalisable, comme en train même de se réaliser, une vie affranchie de toutes ces préoccupations, débarrassée de toutes ces contraintes et de ces servitudes, un genre de vie où l'activité ne serait pas astreinte à se subordonner à des fins étroitement utilitaires, à se canaliser, à se compasser pour s'adapter au réel, mais où, au contraire, elle se dépenserait pour le seul plaisir de se dépenser, pour la gloire et la beauté du spectacle qu'elle se donne à elle-même quand elle se déploie en toute liberté, sans avoir à tenir compte de la réalité et de ses exigences. On vient de sortir du Moyen Age; on vient de traverser ces longs siècles pendant lesquels les individus et les sociétés ont eu tant de peine à substituer à l'état chaotique, convulsé, précaire, auquel avait donné naissance la dissolution de l'Empire carolingien, une organisation plus stable et plus harmonique. Et alors, maintenant que les hommes sentent le sol plus solide sous leurs pas, que les fonctions sociales se sont régularisées, que l'existence matérielle est devenue plus facile, plus abondante, on dirait que, par contraste avec la sombre et laborieuse période qui a précédé, l'humanité éprouve une impression d'allègement et d'allégresse. L'atmosphère paraît moins lourde aux épaules, on respire plus librement; il semble qu'on se meuve dans un milieu moins résistant, moins rebelle aux désirs humains. De là une sensation de puissance, d'autonomie, d'indépendance, d'activité aisée, que rien n'arrête et qu'il suffit d'abandonner à elle-même.

C'est en vue de cette existence facile, libre, exempte de toute gêne et de toute contrainte, existence que l'on croit non seulement possible, mais actuelle, que l'on se propose de former l'enfant. Voilà ce qui a donné naissance à ces différents systèmes pédagogiques, qui tous s'adressent aux fils d'une aristocratie privilégiée, pour lesquels les difficultés de la vie sérieuse n'existent pas.

Maintenant, à partir de ce point de départ commun, les esprits s'orientèrent dans des directions différentes, et nous avons vu quelles étaient ces directions. Cette libre existence, les uns allaient la chercher dans le commerce des beaux esprits tant du présent que du passé; les autres, de préférence (car il ne s'agit de rien d'exclusif), dans la pratique de la science et de l'érudition. Pour les uns, il s'agit avant tout de satisfaire les exigences d'un goût délicat; pour les autres, d'apaiser sans obstacle la curiosité ardente qui les travaille. Et, sans doute, ces différences d'orientation ne sont pas chose secondaire et de peu de prix; il n'est pas indifférent qu'on demande la matière de cette éducation aux sciences ou aux lettres. Quoi qu'on fasse, en effet,

alors même que la science est considérée comme une chose de luxe que l'on recherche sans lui demander d'être expressément utile, malgré tout, sans qu'on le veuille, il est difficile qu'elle ne serve à rien, par cela seul qu'elle se rapporte à la réalité; il est difficile, en dépit de tout, qu'il n'y ait pas quelque profit à tirer de connaissances relatives aux choses réelles, et, par cela seul qu'elle nous fait vivre dans leur commerce, la science nous arme plus efficacement pour la lutte, et nous fait bien plus facilement et bien plus naturellement sentir le sérieux de la vie. Ainsi, alors même que le savoir n'est considéré que comme une noble parure, il y a en lui quelque chose qui résiste à ce caractère aristocratique et esthétique, qui le corrige et qui en atténue les conséquences.

Par là s'explique la plus haute inspiration morale qui anime la doctrine de Rabelais. Il y a quelque chose de plus élevé et de plus fécond à faire consister cette vie de luxe à laquelle on aspire dans le savoir que dans l'art d'écrire. Et, cependant, il ne laissait pas d'y avoir un grave danger à ce que la culture scientifique fût ainsi entendue, et rabaissée au rang de culture esthétique : car rien n'est plus contraire à sa nature vraie. La science ne peut être appréciée par l'opinion que si, directement ou indirectement, elle sert à éclairer l'action et si l'on en a conscience. Quand donc on la détourne ainsi de son but véritable, il est fort à craindre que, une fois passé le premier moment d'enthousiasme et d'ivresse où l'on est tout à la joie de connaître librement, de satisfaire cette curiosité, cette soif de savoir récemment allumée, on ne regarde pas au-delà; il est fort à craindre que, passé ce premier moment, la réflexion ne s'éveille, ne s'interroge sur la portée de cette érudition qui se glorifie d'être inutile et de luxe, que, par suite, on ne vienne à en mettre en doute la raison d'être et l'utilité éducative. Il est fort à craindre que l'on ne prépare ainsi les voies à une sorte de scepticisme pédagogique. Et ce qui prouve que ce danger n'a rien d'imaginaire, c'est l'existence dans ce même XVI^e siècle d'une pédagogie qui n'est ni celle de Rabelais, ni celle d'Érasme, ni celle des érudits, ni celle des humanistes, mais qui présente franchement le caractère que je viens de dire : c'est la pédagogie de Montaigne.

Montaigne écrit environ cinquante ans après Érasme et après Rabelais. Il connaissait donc leurs idées ; il les avait même vues appliquées au collège de Guyenne où il acheva son enfance, et où les doctrines pédagogiques de la Renaissance commençaient à entrer dans la pratique. Or, il montre pour les unes et pour les autres une égale indifférence.

Esprit pratique et de bon sens, Montaigne se rend bien compte de ce que la culture littéraire ne se suffit pas à elle-même et ne vaut pas la peine qu'elle coûte. Ce n'est pas qu'il soit insensible aux charmes du beau langage, mais il se refuse à en faire la chose principale de l'éducation : « Ce n'est pas à dire, écrit-il, que ce ne soit une belle et bonne chose que le bien dire, mais non pas si bonne qu'on l'a fait. » Et il regrette tout le temps qu'on y donne : « Suis dépist de quoi nostre vie s'embesogne tout à celà. » La langue est le vêtement de l'idée, mais c'est un vêtement dont le rôle est de laisser transparaitre ce qu'il recouvre. Sa principale qualité, la seule qui ait vraiment du prix, c'est la transparence. La parole n'est utile, ne remplit son office que quand elle laisse clairement apparaître l'idée, et elle va contre son but quand elle cherche à briller d'un éclat profus qui attire sur elle l'attention : « L'éloquence fait injure aux choses qui détournent à soy... Je veux que les choses surmontent et qu'elles remplissent de façon l'imagination de celui qui écoute, qu'il n'aye aucun soin des mots. » Puisque c'est donc l'idée qui est la chose essentielle, c'est à elle à donner le branle ; le mot n'en est que le prolongement et il n'y a pas lieu, par conséquent, de soumettre la faculté verbale, la faculté de l'expression, à une culture spéciale. Que la pensée soit ferme,

claire, et les paroles suivront de même : « C'est aux paroles à servir et à suivre, et que le gascon y arrive si le français n'y peut aller. » « Que notre disciple soit bien pourvu de choses (d'idées), les paroles ne suivront que trop, il les traînera si elles ne veulent suivre. » On conçoit que, dans ces conditions, il n'attache pas une très grande importance à l'étude des langues anciennes. Sans doute, esprit très peu révolutionnaire, il ne va pas jusqu'à en faire fi, mais la manière dont il en parle ne témoigne pas d'un bien grand enthousiasme : « C'est un bel et grand agencement, sans doute, que le grec et le latin; mais on l'achète trop cher. » Il voudrait tout au moins qu'on y consacrerait moins de temps. Même la langue nationale et les langues étrangères lui paraissent beaucoup plus utiles à connaître. C'est par elles, suivant lui, qu'il faudrait commencer: « Je voudrais premièrement bien savoir ma langue et celles de mes voisins où j'ay plus ordinaire commerce. »

Mais alors la culture littéraire écartée va sans doute être remplacée par la culture scientifique ? Nullement. Partant de la notion même que les pédagogues de son temps, j'entends les plus favorables à la science, se font de celle-ci, il en tire la conclusion qui y est logiquement impliquée, à savoir qu'elle est sans utilité pédagogique.

Tout d'abord, qu'elle puisse servir à rendre plus heureux, à prévenir ou à atténuer les misères inhérentes à notre condition d'homme, c'est ce qui ne vient même pas à la pensée de Montaigne. Et, en effet, si la science consiste surtout à savoir ce que tous les Anciens ont dit des choses, de la santé et de la maladie, comment cette vaine érudition pourrait-elle, en quoi que ce soit, diminuer la part de la douleur en ce monde ? « De quel fruit pouvons-nous estimer avoir été à Varro et à Aristote cette intelligence de tant de choses ? Les a-t-elle exemptés des incommodités humaines ? Ont-ils été deschargez des accidents qui pressent un crocheteur ? Ont-ils tiré de la logique quelque consolation dans la goutte ? Pour avoir sceu comme cette humeur se loge aux jointures, l'en ont-ils moins sentie ? A-t-on trouvé que la volupté et la santé soient plus savoureuses à celui qui sçait l'astrologie et la grammaire ?... J'ay veu en mon temps cent artisans, cent laboureurs plus sages et plus heureux que des recteurs de l'Université. » Tout ce qui importe, c'est de savoir bien supporter ces misères inévitables, c'est de savoir bien goûter les joies que la nature nous octroie par compensation. Or, cela ne s'apprend pas. Un paysan sait mourir aussi courageusement qu'un philosophe : « Fussé-je mort moins allégrement avant d'avoir lu les Tusculanes ? » N'est-ce pas, à peu de chose près, le langage que tiennent les modernes détracteurs de la science, quand ils l'accusent de n'être qu'une inutile description de la réalité, qui peut bien nous renseigner sur ce qui est, mais sans nous rien apprendre sur ce que nous devons vouloir, sur les fins que nous devons chercher à réaliser, c'est-à-dire sur ce qu'il nous importe le plus de connaître ?

A défaut d'utilité pratique, la science a-t-elle du moins une utilité pédagogique ? Si elle ne sert guère à nous guider dans la vie, peut-elle aider du moins à façonner l'intelligence ? Pas davantage. Comme Rabelais, Montaigne ne voit dans la science qu'une accumulation de connaissances que l'on peut bien déposer dans l'enfant, mais qui lui restent extérieures. Nombreux et bien connus sont les passages où Montaigne compare l'esprit à un vase dans lequel on verse la science. Or, de même que la forme d'un vase ne dépend pas du liquide qu'il renferme, la forme de l'esprit n'est pas moins indépendante de la science qu'il se trouve contenir. La science ne saurait le modeler. Ce n'est pas elle qui fait la droiture du jugement, de même que l'on peut posséder un jugement droit sans aucune espèce de science. « La science et la vérité peuvent loger chez nous sans jugement, et le jugement y peut être aussi sans elle. » Tel est le sens

véritable de ces aphorismes si célèbres où, sous des formes différentes, Montaigne nous recommande de préférer en toutes choses « une tête bien faite à une tête bien pleine ». On vante souvent ce précepte et les préceptes similaires comme de parfaits modèles de sagesse pédagogique. On ne voit pas qu'ils expriment avant tout une profonde indifférence pour la science, un vif sentiment de son inefficacité éducative. Si Montaigne oppose aussi formellement l'instruction et le jugement, c'est qu'il ne voit pas que l'instruction bien employée est un moyen, et le meilleur, de cultiver le jugement. Il ne sent pas que dans la science il y a non seulement un trésor de connaissances accumulées, mais des méthodes de penser que nous ne pouvons apprendre ailleurs ; et que, par conséquent, en initiant l'esprit de l'enfant à la science, non seulement on le meuble, mais on le forme. La scolastique avait, elle, un sens beaucoup plus exact de l'utilité pédagogique des disciplines scientifiques. En fait de science, elle ne connaissait, il est vrai, que la dialectique, mais par la dialectique elle entendait donner aux esprits une forte culture logique. Au XVI^e siècle, la dialectique discréditée est reléguée au rang des curiosités pédagogiques ; mais rien n'a pris sa place.

Mais alors, si la science ne sert ni à diriger notre pratique ni à former notre intelligence, faut-il donc l'exclure totalement de l'éducation ? Montaigne aisément en ferait le sacrifice sans beaucoup de peine il va jusqu'à louer ceux qui y renoncent systématiquement « J'ay pris plaisir de voir en quelque lieu des hommes, par dévotion, faire vœu d'ignorance, comme de chasteté, de pauvreté, de pénitence ; c'est aussi chasser nos appétits désordonnés d'émousser cette cupidité qui nous épointonne à l'étude des livres, et priver l'âme de cette complaisance voluptueuse qui nous chatouille par l'opinion de la science ; et est richement accomplir le vœu de pauvreté d'y joindre encore celui de l'esprit. » Cependant, Montaigne est un esprit trop conservateur et trop modéré pour pousser les choses à cette rigueur. Il ne va donc pas jusqu'à réclamer qu'on entretienne l'enfant dans un état d'ignorance systématique. Seulement, puisque la science est une chose inutile, elle ne peut servir que d'ornement à l'esprit ; par conséquent, il ne faut la rechercher qu'à ce titre, c'est-à-dire qu'il ne faut pas lui donner plus de temps et de peine que n'en mérite une agréable superfluité. « La doctrine (id est la science) tient rang entre les choses nécessaires à la vie comme la gloire, la noblesse, la dignité ou, pour le plus, comme la beauté, la richesse et telles autres qui y servent (à la vie), mais de loin et plus par fantaisie que par nature. » La science est une parure extérieure pour le discours, qu'elle enrichit, auquel elle donne plus d'intérêt et de diversité. Mais elle ne tient pas au fond des choses. « La plupart des instructions de la science... ont plus de montre que de force, et plus d'ornement que de fruit. » On conçoit de quel profit peut être une science reçue et enseignée dans cet esprit.

Montaigne passe généralement pour un classique et figure à ce titre dans tous nos programmes. On en recommande la lecture comme celle d'un pédagogue dont les futurs éducateurs ne sauraient trop méditer la pensée. Il est douteux pourtant que sa doctrine ait la vertu reconfortante qu'on lui attribue si libéralement. Il en est peu qui soit plus décourageante. Et, en effet, si, comme nous venons de le voir, ni les belles-lettres ni la science ne servent à rien d'utile, où donc faudra-t-il aller chercher la matière de l'enseignement sérieux ? Il ne reste plus grand-chose qui puisse être enseigné. En somme, Montaigne n'est pas loin d'aboutir à une sorte de nihilisme pédagogique plus ou moins consistant. De fait, sa pensée, c'est que l'éducateur ne peut rien sur ce qui constitue le fond de notre nature. Celle-ci se dérobe à toute influence profonde. « Nature peut tout, dit-il, et fait tout. » C'est elle qui importe. Il répète sans cesse que nous possédons en naissant, à l'état inné, toute la science qui nous est nécessaire pour vivre. « Il ne nous faut guère de doctrine pour vivre à notre aise, et

Socrate nous apprend qu'elle est en nous et la manière de la trouver et de s'en ayder. » Tous les produits de la civilisation, quels qu'ils soient, science, enseignement moral, religion, usages de toutes sortes, ne sont à ses yeux qu'une sorte de vêtement extérieur dont l'esprit s'enveloppe plus ou moins élégamment, mais qui n'atteint pas la substance de notre âme. Or, qu'est-ce que peut être une éducation qui attache si peu d'importance aux acquêts de la civilisation humaine, qu'elle a précisément pour fonction de transmettre ? La seule éducation qui soit possible dans cette doctrine, c'est une éducation toute pratique. Ce sens naturel, ce jugement inné, il faut que l'enfant apprenne à l'appliquer dans ses relations avec les hommes et les choses, il faut qu'il s'exerce à s'en servir de façon à pouvoir discerner ce qui est utile et ce qui ne l'est pas, à peu près comme le fait l'animal qui, sans science, sait si bien ce qui lui convient. Il faut donc qu'il acquière ce qu'on appelle de l'expérience, de la pratique, et que son gouverneur l'y aide autant qu'il est possible. Mais, de culture proprement intellectuelle, de culture qui ait pour objet de former l'intelligence en tant que telle, il ne saurait être question Comment serait-elle possible ? Toute matière manque pour l'alimenter. Et, d'ailleurs, la pratique suffit à diriger notre conduite. Or, l'éducation pratique puisque la raison naturelle, aidée par l'expérience, n'est pas de celles qui puissent vraiment se donner à l'école; cette éducation, nous la recevons surtout de la vie, et elle se prolonge pendant toute notre existence. Voilà donc le rôle du maître et, par suite, de l'éducateur proprement dit, réduit à bien peu de chose.

Si j'ai tenu à définir l'esprit de cette doctrine, ce n'est pas raison de l'intérêt qu'elle présente lorsqu'on l'envisage en elle-même, mais c'est surtout parce qu'elle met en pleine lumière le vice inhérent à la pensée pédagogique du XVI^e siècle. Nous venons de voir qu'elle aboutit à une sorte de nihilisme pédagogique. Or, d'un autre côté, elle n'est que le développement logique des principes posés par les grands pédagogues du temps. Elle repose, en effet, sur un certain nombre de postulats que Montaigne n'a pas inventés, mais qu'il emprunte à ses contemporains. Elle est contenue tout entière dans la conception que Montaigne se fait des belles-lettres, de la science, et de leur rôle éducatif ; or, ces notions ne lui sont pas personnelles, il les a reçues d'Érasme, de Rabelais et des autres. Seulement, il en a tiré les conséquences qu'elles impliquaient, et que ses devanciers immédiats, dans le feu de leur enthousiasme, n'avaient pas aperçues. Si l'étude des belles-lettres ne sert qu'à apprendre à écrire, si les sciences se réduisent à une inutile érudition, il faut dire alors que l'éducation n'atteint que la surface extérieure de l'esprit, mais ne réussit pas à en entamer le fond. Son œuvre est toute de façade, et on peut se demander si elle vaut le prix qu'elle coûte. Dès lors, il n'y a plus place pour aucune foi pédagogique, et que dire d'une pédagogie qui n'est susceptible d'éveiller aucune foi chez ceux qu'elle entend inspirer ?

Le XVI^e siècle est donc une époque de crise pédagogique et morale. Sous l'influence des changements survenus dans l'organisation économique et sociale, une éducation nouvelle est devenue nécessaire. Mais, cette éducation, les penseurs du temps ne la conçoivent que sous la forme d'une éducation aristocratique et, directement ou indirectement, esthétique, dont nous venons de voir tous les dangers. Bien qu'une éducation scientifique, telle que se la représente Rabelais, fût certainement supérieure à l'éducation purement littéraire recommandée par Érasme, cependant, elle aussi avait le tort grave de rester étrangère à la vie sérieuse, et de n'occuper les esprits qu'à un noble jeu. La question se pose donc de savoir si, quand ces conceptions, encore toutes théoriques, vont entrer en contact avec la réalité, quand les praticiens s'y emploieront pour les faire passer dans les faits, ils en découvriront, par l'expérience, les défauts fondamentaux et s'efforceront de les corriger, ou bien, au contraire, si nous allons voir se constituer un système scolaire qui ne sera que la réalisation de

cette idée vicieuse. Tel est le grave problème pratique qu'avait à résoudre le XVI^e siècle, et de la solution duquel dépendait l'avenir intellectuel et moral de notre pays. Car il est évident que, suivant la voie dans laquelle on va s'engager, l'esprit français est destiné à s'orienter dans des directions tout à fait différentes. Les responsabilités de la solution qui va intervenir incombent, d'ailleurs, moins à l'Université dont le rôle scolaire va cesser d'être prépondérant, qu'à une nouvelle corporation enseignante qui, en peu de temps, deviendra toute-puissante : ce sont les Jésuites. C'est à déterminer la nature de leur influence et les conditions de leur succès que seront consacrés les prochains chapitres.

Deuxième partie : De la Renaissance à nos jours

Chapitre V

Les Jésuites

[Retour à la table des matières](#)

Nous avons vu dans les derniers chapitres comment, à l'époque de la Renaissance, et sous l'influence des changements survenus dans l'organisation économique et politique, le besoin d'un nouveau système d'éducation se fit sentir chez tous les peuples européens. Ainsi se produisit un éveil de la réflexion pédagogique sans exemple jusque-là dans l'histoire. Les consciences les plus éclairées du siècle, pour répondre aux besoins qui travaillaient l'opinion publique et qu'elles étaient les premières à ressentir, se posèrent le problème de l'éducation dans toute sa généralité et entreprirent de le résoudre avec toute la méthode et l'étendue d'informations que permettait l'époque. De là ces grandes doctrines pédagogiques dont nous avons essayé de fixer les traits principaux et, qui toutes se proposaient de déterminer d'après quels principes le système d'enseignement devait être réorganisé, pour être mis en harmonie avec les exigences du temps. Mais, telles que nous les trouvons exposées dans les oeuvres d'Érasme, de Rabelais, de Vivès, de Ramus, ces doctrines ne sont encore que des systèmes d'idées, des conceptions toutes théoriques, des plans et des projets de reconstruction ; il nous faut maintenant rechercher ce qui en est passé dans la pratique, ce que devinrent ces théories quand, sortant du monde de l'idéal, elles tentèrent de pénétrer les faits.

Sans doute, s'il était de règle que les doctrines pédagogiques se réalisent adéquatement sous la forme même que leur ont donnée les penseurs qui les ont conçues, si la réalité scolaire ne faisait que les refléter fidèlement, la question ne présenterait qu'un intérêt secondaire. Mais je ne sais pas s'il existe un seul cas dans l'histoire où l'on ait vu l'idéal proposé par un pédagogue passer tout entier et sans modifications essentielles dans la pratique. Est-ce que les théories de Rousseau ont jamais été appliquées à la lettre ? Si grande qu'ait été l'influence de Pestalozzi, il est à peu près le seul qui ait essayé de pratiquer strictement la méthode à laquelle il a attaché son nom, et les échecs de ses tentatives démontrent assez que cette méthode n'était praticable qu'à condition de se transformer. C'est qu'en effet, les grands pédagogues ont le plus souvent des tempéraments d'outranciers. Ils sentent vivement ce qui manque, les besoins récemment éveillés et qui n'ont pas encore obtenu satisfaction ; quant à ceux qui sont satisfaits depuis longtemps, précisément parce qu'ils ne réclament rien, ils n'en ont que faiblement conscience, et par suite ils n'en tiennent guère compte dans leurs constructions. De là, des systèmes unilatéraux, exclusifs, qui ne peuvent devenir viables qu'en s'élargissant, qu'en tempérant leur simplisme constitutionnel, qu'en s'ouvrant à des préoccupations différentes de celles dont à l'origine ils s'étaient presque exclusivement inspirés. C'est au contact de la réalité, c'est au moment où elles essayent de passer dans les faits que les idées pédagogiques se dépouillent de leur intransigeance initiale. Sans doute, pour comprendre ce qu'elles deviennent une fois entrées dans la pratique, il est nécessaire de les connaître, telles qu'elles ont été conçues par les pédagogues révolutionnaires, car elles sont, sous cette forme, le ferment de l'évolution qui les réalise. Mais, d'autre part, lorsque cette évolution ne se borne pas à leur donner une enveloppe extérieure, un corps matériel et visible, mais les transforme en les réalisant, elle fait partie de leur histoire interne, et à ce titre, mérite tout particulièrement l'attention.

D'ailleurs, en l'espèce, la question est d'autant plus importante que la pédagogie de la Renaissance avait posé un problème qu'elle laissait irrésolu et que la pratique seule devait trancher. En effet, nous avons constaté l'existence de deux courants pédagogiques différents. Pour les Uns, épris avant tout de savoir, l'objet principal de l'éducation devait être de former des intelligences encyclopédiques ; les autres, au contraire, amoureux de bien dire plutôt que de science proprement dite, visaient avant tout à faire des esprits polis, cultivés, sensibles aux charmes du beau langage, aux joies délicates que l'on goûte dans le commerce des beaux esprits, et capables d'y tenir eux-mêmes un rôle honorable. Assurément, ces deux courants n'allaient pas jusqu'à s'opposer et à s'exclure ; il n'est même pas un seul des grands génies de la Renaissance qui n'ait plus ou moins senti l'action de l'un et de l'autre à la fois. Mais, d'un autre côté, il y avait entre eux trop de différence pour qu'un même esprit ait pu sentir l'un et l'autre également. Nous avons même vu que la valeur éducative de ces deux conceptions était très inégale. Rabelais n'est pas sans apprécier le savoir d'un discours fait suivant les règles, puisque Eudémon, dont il oppose la grâce à la lourde gaucherie de Gargantua, est passé maître dans cet art ; cependant, il est bien certain que les préoccupations littéraires ne sont pas, chez lui, prépondérantes. Érasme, de son côté, est loin de mépriser l'érudition, puisqu'il réclame du maître un savoir étendu ; mais ce savoir n'est pour lui qu'un moyen de mieux initier l'élève aux lettres anciennes, de lui en faire mieux comprendre les beautés, et de lui apprendre à les imiter. De ces deux courants qui se disputent les esprits, lequel va l'emporter sur l'autre et mettre sa marque sur notre système scolaire ? On voit toute la gravité du problème. Deux voies s'ouvriraient à notre esprit national ; suivant celle où il va s'engager, il en sortira transformé dans deux sens tout à fait différents.

Ce n'est pas tout. Nous avons vu que ces deux courants, malgré les différences qui les séparent, ont pourtant un trait commun : c'est qu'ils procèdent tous deux comme d'un esprit aristocratique. De part et d'autre, les qualités qu'il s'agit de faire acquérir à l'élève sont des qualités de luxe qui ne répondent à aucune fin utile. Si, suivant Érasme, il faut étudier les littératures anciennes, c'est pour devenir un esprit élégant, un causeur disert, un écrivain agréable. Si Rabelais conseille une large culture scientifique, ce n'est pas parce que la science est utile et dans la mesure où elle est utile ; c'est parce qu'il est, suivant lui, beau de savoir pour savoir. D'un côté comme de l'autre, on ne semble pas se douter que l'éducation est, avant tout, une fonction sociale, solidaire des autres fonctions, qu'elle doit par conséquent préparer l'enfant à tenir sa place dans la société, à jouer un rôle utile dans la vie. A voir l'idée que les uns et les autres se font de l'éducation, on dirait vraiment que l'enfant est appelé à passer toute son existence dans la compagnie de gentilshommes et de gentilles dames, comme étaient les habitants de Thélème, en douces ou en doctes conversations, échangeant de jolis propos ou de nobles idées, mais sans avoir jamais à employer ses forces dans des tâches définies. On ne dirait pas qu'il y avait au même moment des hommes occupés à des fonctions sociales déterminées, des artisans et des marchands, des soldats et des prêtres, des magistrats et des hommes d'État. Mais, si l'éducation ne doit préparer l'enfant à aucune de ces professions particulières, elle doit cependant le mettre en état d'aborder utilement celle qu'il choisira le moment venu.

Or, a priori, il ne paraît pas téméraire de penser que, en passant du domaine de la théorie dans le domaine de la pratique, ces conceptions pédagogiques vont presque nécessairement se défaire de ce caractère aristocratique qui les viciait. En effet, quand on spéculé dans le silence du cabinet, on peut bien laisser sa pensée se mouvoir dans un monde idéal, où elle ne rencontre pas de résistance, et perdre de vue les nécessités les plus immédiates de l'existence. Mais, quand on essaye de faire passer ces spéculations dans les faits, il est bien difficile qu'on ne s'éveille pas de cette espèce de rêve ; il est bien difficile de ne pas sentir que la vie sérieuse n'est pas faite uniquement de loisirs noblement occupés, que l'homme n'est pas seulement un objet d'art qu'il s'agit de polir et de ciseler. Dès lors, il est légitime de s'attendre à ce que la pédagogie de la Renaissance, en essayant de descendre dans la pratique scolaire, ait été amenée à se corriger et à se transformer. On pourrait concevoir, par exemple, qu'au lieu de réclamer de l'enfant une érudition inutile, on ait senti la nécessité de faire un choix, et de lui enseigner exclusivement les connaissances les plus aptes soit à former son jugement, soit à le diriger dans la vie ; que, au lieu de le mettre en contact avec la civilisation ancienne dans le seul but de lui apprendre à écrire et à parler élégamment, on s'en soit servi comme d'un moyen d'élargir son expérience des hommes et des choses, de lui faire connaître une autre humanité que celle qu'il voyait autour de lui, d'autres croyances, d'autres pratiques, d'autres manières de penser que celles dont il avait l'habitude. Je n'indique, d'ailleurs, ces changements possibles qu'à titre d'exemple, et pour montrer comment ces théories du XVI^e siècle, sans même modifier leurs principes essentiels, pouvaient cependant, sous l'influence ressentie des nécessités de la vie, prendre un aspect nouveau.

Tels sont les problèmes pratiques qui se posaient vers le milieu du siècle. Or, nous allons voir que les solutions intervenues sont presque à l'opposé de ce que les analogies les plus légitimes permettaient de prévoir. Nous disions tout à l'heure que généralement, quand une doctrine pédagogique entre dans la période d'application, elle se corrige, s'atténue, perd son simplisme primitif. Tout au contraire, l'idéal pédagogique de la Renaissance est devenu, en se réalisant, plus exclusif, plus outré, plus unilatéral. Le caractère aristocratique et esthétique que nous lui avons reproché, loin

de se tempérer, n'a fait que s'exagérer. L'enseignement est devenu plus étranger aux besoins de la vie réelle. Mais n'anticipons pas les événements, et voyons comment ils se sont déroulés.

Bien que les collèges de l'Université aient été pendant des siècles l'asile de la scolastique, ils s'ouvrirent relativement vite aux idées nouvelles. Au moment où Érasme, Vivès et Rabelais étaient écoliers, c'est-à-dire aux environs de l'an 1500, le vieil enseignement était encore en vigueur, puisqu'ils le reçurent ; trente ans plus tard, sous François 1^{er}, la réforme était, sinon accomplie, du moins en train de s'accomplir. Partout ou presque partout les lettres anciennes et l'érudition prenaient la place que la dialectique avait occupée jusque-là. Tout le monde a présent à l'esprit l'enthousiasme avec lequel Rabelais salue l'aurore des temps nouveaux : « Dans ma jeunesse, dit-il, le temps était ténébreux et sentait l'infélicité et calamité des Gots, qui avaient mis à destruction toute bonne littérature... Mais, par la bonté divine, la lumière et dignité ha esté de mon âge rendue aux lettres... Maintenant toutes disciplines sont restituées, les langues instaurées, grecque, sans laquelle c'est honte qu'une personne se die scavante, hébraïque, caldaïque, latine... Tout le monde est plein de gens scavants, de précepteurs très doctes, de librairies très amples, et m'est advis que ny au temps de Platon ny de Cicéron n'était telle commodité d'étude qu'on y veoit maintenant. » C'est avec une égale confiance qu'Étienne Dolet nous parle de la révolution qui s'est accomplie sous ses yeux : « N'avais-je pas raison, s'écrie-t-il, de rendre hommage aux lettres et à leur triomphe ? Elles ont repris leur lustre antique et, en même temps, leur véritable mission, qui est de faire le bonheur de l'homme, de remplir sa vie de tous les biens. Elle grandira cette jeunesse qui, en ce moment, reçoit une bonne et libérale instruction, et avec elle croîtra l'estime publique pour les lettres; elle fera descendre de leurs sièges les ennemis du savoir; elle occupera les emplois publics, elle entrera dans les conseils du roi, elle administrera les affaires de l'État et elle y apportera la sagesse. »

Pour savoir ce que devinrent les théories pédagogiques de la Renaissance quand elles entrèrent dans la pratique, il semble donc qu'il n'y ait qu'à rechercher comment l'Université les entendit et les appliqua. Mais ce qui empêche de procéder ainsi, ce qui complique la question, c'est un grand changement qui se produisit au même moment dans notre organisation scolaire. Jusque-là, l'Université avait seule le monopole et la responsabilité de l'enseignement, et, par conséquent, c'est d'elle, et d'elle seule, que dépendait l'avenir des réformes pédagogiques. Mais, vers le milieu du XVI^e siècle, en face de la corporation universitaire, se constitue une nouvelle corporation enseignante, qui va déposséder l'Université de son monopole, qui va même conquérir, avec une rapidité extraordinaire, une sorte d'hégémonie dans la vie scolaire, c'est la corporation des Jésuites.

Ce qui avait suscité l'ordre des Jésuites, c'est le besoin ressenti par la catholicité d'arrêter les progrès de plus en plus menaçants du protestantisme. Avec une extraordinaire rapidité, les doctrines de Luther et de Calvin avaient gagné l'Angleterre, l'Allemagne à peu près tout entière, la Suisse, les Pays-Bas, la Suède, une notable partie de la France. En dépit de toutes les rigueurs déployées, l'Église se sentait impuissante et commençait à craindre que l'empire du monde ne lui échappât définitivement. C'est alors que, pour endiguer l'hérésie et la refouler mieux, si c'était possible, Ignace de Loyola eut l'idée de lever une milice religieuse d'un genre tout à fait nouveau. Il comprit que les temps étaient passés où l'on pouvait gouverner les âmes du fond d'un cloître. Maintenant que les hommes, emportés par leur mouvement propre, tendaient à échapper à l'Église, il fallait que l'Église se rapprochât d'eux pour pouvoir agir sur eux. Maintenant que les personnalités particulières commençaient à

se dégager de l'homogénéité intellectuelle et morale qui avait été la loi des siècles précédents, il fallait être près des individus, pour pouvoir exercer sur eux une action qui pût s'accommoder à la diversité des esprits et des tempéraments. En un mot, au lieu de ces lourdes masses monastiques qu'avait connues le Moyen Age et qui, immobiles à leur poste, se bornaient à repousser les attaques quand elles se produisaient, mais sans savoir prendre elles-mêmes l'offensive, il fallait constituer une armée de troupes légères qui, perpétuellement en contact avec l'ennemi, bien informées par suite de tous ses mouvements, fussent en même temps assez alertes, assez mobiles pour pouvoir se porter au moindre signal partout où il y avait danger, et aussi assez souples pour savoir varier leur tactique suivant la diversité des hommes et des circonstances, et cela tout en poursuivant partout et toujours le même but, en coopérant au même plan. La Compagnie de Jésus fut cette armée.

Ce qu'elle a, en effet, de distinctif, c'est qu'elle sut réunir en elle deux caractères que le Moyen Age eût trouvés inconciliables et contradictoires. D'une part, les Jésuites appartiennent à un ordre religieux, tout comme les Dominicains ou les Franciscains ; ils ont un chef, ils sont soumis tous à une même règle, à une discipline commune; même la passivité de l'obéissance, l'unité de vues et d'action, n'ont été portées, dans aucune milice soit laïque, soit religieuse, à un si haut degré. Le Jésuite est donc un prêtre régulier. Mais, d'un autre côté, il a en même temps tous les caractères du prêtre séculier; il en porte l'habit; il en remplit les fonctions, il prêche, il confesse, il catéchise ; il ne vit pas à l'ombre d'un monastère, mais il se mêle à la vie du monde. Pour lui, le devoir consiste non à se mortifier la chair, à jeûner, à s'abstenir, mais à agir, à réaliser la fin de la Société. « Laissons, disait Ignace de Loyola, laissons les ordres religieux nous surpasser par les jeûnes, les veilles, par la sévérité du régime et l'habit qu'ils s'imposent pieusement. » « Je crois qu'il vaut mieux, pour la gloire de Notre-Seigneur, conserver et fortifier l'estomac et les autres facultés naturelles que de les affaiblir... Vous ne devez pas attenter à votre nature physique parce que, si vous l'épuisez, la nature intellectuelle ne peut plus agir avec la même énergie. »

Non seulement le Jésuite doit se mêler au monde, mais il doit s'ouvrir aux idées qui y règnent. Pour pouvoir mieux diriger le siècle, il faut qu'il en parle la langue, il faut qu'il s'en assimile l'esprit. Ignace de Loyola avait le sentiment qu'un changement profond s'était fait dans les mœurs, sur lequel il n'y avait plus à revenir; que des goûts de bien-être, d'une existence moins rude, plus facile, plus souriante, s'étaient éveillés que l'on ne pouvait songer à étouffer ou à tromper; que l'homme était devenu plus pitoyable pour ses souffrances et celles de ses semblables, plus économe de la douleur, et que, par conséquent, c'en était fait de l'ancien idéal du renoncement absolu. Pour empêcher les fidèles de s'éloigner de la religion, les Jésuites s'ingénierent donc à la désarmer de son ancienne sévérité ; ils la rendirent aimable, inventèrent toute sorte d'accommodements pour en rendre l'observance facile. Il est vrai que, pour rester fidèles à la mission qu'ils s'étaient assignée, pour éviter de paraître encourager par leur propre exemple les novateurs qu'ils combattaient, il leur fallait en même temps garder à la lettre du dogme son immutabilité. On sait comment ils se tirèrent de cette difficulté et surent concilier ces exigences contraires, grâce à une casuistique dont on a souvent signalé la souplesse excessive et les raffinements trop ingénieux. Tout en maintenant, sous leur forme consacrée, les prescriptions traditionnelles du christianisme romain, ils surent pourtant les mettre à la portée non seulement de la faiblesse humaine en général - il n'est pas de religion qui ait jamais échappé à cette nécessité - mais de la frivolité élégante des classes aisées du XVI^e siècle, de ces classes aisées qu'il importait tant de disputer à l'hérésie et de conserver

à la foi. Et c'est ainsi que, tout en se faisant essentiellement les hommes du passé, les défenseurs de la tradition catholique, ils surent témoigner pour les idées, les goûts, et même pour les défauts du temps, une complaisance qu'on leur a souvent, et non sans raison, reprochée, jouant ainsi un double personnage, conservateurs, réactionnaires même, par un côté, libéraux par un autre : politique complexe, dont il importait de montrer ici la nature et les origines, car nous la retrouverons à la base de leur pédagogie.

Mais ils eurent tôt fait de comprendre que, pour arriver à leur but, ce n'était pas assez de prêcher, de confesser, de catéchiser, mais que le véritable instrument de la domination des âmes, c'était l'éducation de la jeunesse. Ils résolurent donc de s'en emparer. Un fait, en particulier, leur en faisait sentir l'urgence. Il fallait fermer les yeux à l'évidence pour ne pas voir que les nouvelles méthodes qui tendaient fortement à s'acclimater dans les écoles ne pouvaient que frayer la voie à l'hérésie. On avait vu, en effet, les plus grands esprits du temps, les humanistes les plus illustres se convertir ouvertement à la religion nouvelle: c'était le cas de Dolet, de Ramus, de Mathurin Cordier, de la plupart des professeurs du Collège de France, récemment fondé par François 1^{er}. C'est donc que l'humanisme constituait, par lui-même, une menace pour la foi. Et il est clair, en effet, que le goût immodéré pour le paganisme devait avoir pour effet de faire vivre les esprits dans un milieu moral qui n'avait absolument rien de chrétien. Si donc on voulait atteindre le mal à sa source, il fallait, au lieu d'abandonner le courant humaniste à lui-même, s'en rendre maître et le diriger.

Par elle-même, l'entreprise constituait un recul, un mouvement rétrograde qui ramenait notre organisation scolaire à plusieurs siècles en arrière. En effet, depuis le commencement de notre histoire, nous avons vu l'enseignement se laïciser d'une manière progressive et ininterrompue. Né à l'ombre des églises et des monastères, il s'en est peu à peu affranchi, s'est constitué avec les Universités un organe spécial, distinct de l'Église et qui, tout en rappelant par certains de ses caractères ses premières origines, ne laissait pas d'être en partie laïque. Voilà que, avec les Jésuites, le centre de la vie scolaire se trouve de nouveau reporté là où il était trois ou quatre siècles plus tôt, c'est-à-dire au sein même du sanctuaire. Tout comme au temps de saint Colomban ou de saint Benoît, quoique sous des formes et dans des conditions nouvelles, l'enseignement va redevenir la chose d'un ordre religieux.

Précisément parce que cette entreprise allait contre le sens général de notre évolution scolaire, elle souleva de formidables résistances. Les Jésuites eurent contre eux tous les grands pouvoirs de l'État, clergé, université et parlement, et pourtant ils triomphèrent de tous les obstacles accumulés sur leur route.

Pour enseigner, il leur fallait pouvoir ouvrir un collège. Un de leurs protecteurs, Guillaume Duprat, évêque de Clermont, leur en procura le moyen ; il leur laissa, par testament, une somme importante destinée à la création d'un établissement scolaire. Mais l'ordre des Jésuites n'était pas reconnu en France et, par conséquent, n'avait pas capacité légale pour acquérir les biens qui leur avaient été légués. Il leur fallait pour cela des lettres patentes du roi. Ils finirent par les obtenir de Henri II en 1551. Mais, ces lettres, le Parlement refusa de les enregistrer, et il fut soutenu dans sa résistance par l'évêque de Paris, et par la Faculté de théologie, qui déclara la nouvelle Société « dangereuse en ce qui concerne la foi, ennemie de la paix de l'Église, funeste à l'état monastique ». La raison de cette opposition, c'est que tout le monde sentait bien que l'obéissance passive à laquelle les Jésuites s'étaient engagés vis-à-vis de Rome était la ruine de l'Église gallicane, à laquelle l'épiscopat et la Faculté de théologie étaient

profondément attachés. En vain, le roi réitéra ses volontés ; le Parlement persista dans son refus, et ce fut seulement au bout de dix ans que les Jésuites obtinrent de l'assemblée du clergé qui se tint à Poissy (à l'occasion du colloque) le droit de fonder un collège, non en qualité d'ordre religieux, mais comme une simple société enseignante. Et, comme, en souvenir de leur bienfaiteur, ils appelèrent leur collège le Collège de Clermont (lycée Louis-le-Grand actuel), ils furent désignés officiellement comme la Société du Collège de Clermont. Le titre de Jésuites ou de Société de Jésus leur était interdit.

Mais, une fois en règle avec le clergé et les théologiens, ils eurent affaire à un nouvel adversaire, ce fut la Faculté des arts. En effet, pour pouvoir enseigner à Paris, il fallait obtenir des lettres de scolarité de l'Université, qui, comme nous l'avons vu, jouissait alors d'un monopole incontesté. Notamment, pour pouvoir enseigner les arts libéraux, depuis la grammaire jusqu'à la philosophie, il fallait être admis dans la Faculté compétente, c'est-à-dire dans la Faculté des arts. Or, un règlement aussi ancien que l'Université excluait rigoureusement de la Faculté des arts tout le clergé régulier. Néanmoins, les Jésuites parvinrent à surprendre la bonne foi d'un recteur qui, sans même consulter la Faculté, excédant par conséquent ses pouvoirs, leur accorda le droit qu'ils réclamaient. A peine cette concession illégale avait-elle été faite que l'Université se ressaisit, protesta contre l'abus de pouvoir commis par le recteur, et mit les Jésuites en demeure de fermer leur collège ; d'où un procès qui vint devant le Parlement. Ce qui est intéressant dans ce procès, c'est la parfaite conscience qu'avait dès lors l'Université de la question générale qu'il soulevait.

C'était la question de l'enseignement laïque qui était posée, et en ternies exprès. Voici, en effet, comment s'exprimait Pasquier, l'avocat de l'Université : « Et a été, dit-il, cette maxime (la maxime qui distingue les deux enseignements) fort bien reconnue par ceux qui les premiers mirent la main à la police et aux règlements de cette Université. Car, connaissant que tout le repos des sujets dépendait de l'endoctrinement des enfants, et néanmoins qu'il y avait deux fondements sur lesquels était établie toute république bien ordonnée, qui étaient la religion et la justice, ils établirent deux sortes de gens pour enseigner la jeunesse : les uns qui étaient séculiers, et les autres nuement réguliers et religieux. Ceux-là, afin que les enfants qui seraient par eux façonnés pussent, quelque jour, estre appelés au maniement des affaires et de la justice, et ceux-ci aux presches et aux exhortations chrétiennes du peuple. Voire eurent en ceci une si religieuse police que, pour contenir toutes choses en leur devoir, ils ne voulurent point permettre aux religieux de vaguer et courir par la ville pour ouyr la leçon des séculiers, ny semblablement qu'ils pussent faire leçon aux laïcs ; mais ordonnèrent... que les séculiers fussent destinés aux ,séculiers, et les réguliers pour ceux qui étaient de leur ordre. » Incidemment, Pasquier signalait le danger qu'il y avait à confier le soin de former la jeunesse du royaume à un ordre qui dépendait d'une autorité étrangère.

Les Jésuites, dit-il, font vœu « de reconnoître le pape pardessus toutes les autres dignités... Ce sont de nouveaux vassaux qui advouent le pape avoir telle autorité et puissance sur tous, que tout ce qu'il veut il le peut : qu'il peut sans aucun contrôle ravaller l'autorité non seulement de tous les autres prélats, mais des empereurs, roys et monarques... Y eut-il jamais proposition plus dangereuse que cette-cy ? ». Juridiquement, tout le débat se ramenait à savoir si les Jésuites étaient des réguliers ou des séculiers. L'interrogatoire où ils furent mis en demeure de dire nettement quels hommes ils étaient est un modèle dans l'art des distinctions subtiles et des savantes échappatoires. La question était embarrassante. S'ils se déclaraient séculiers, ils

mentaient à leurs vœux, ils s'exposaient à perdre le legs de l'évêque de Clermont, qui s'adressait aux religieux de la Société de Jésus; s'ils s'avouaient réguliers, ils perdaient leur procès, Nous sommes, dirent-ils, tels que le Parlement nous a nommés : *sumus tales quales nos nominavit Curia*, c'est-à-dire la Société du Collège de Clermont, et il fut impossible d'obtenir d'eux d'autre réponse.

Nous n'avons pas à suivre dans ses dédales cet interminable procès qui, trois fois, renaquit de ses cendres. Finalement, et bien que dans l'intervalle les Jésuites aient été pendant huit ans expulsés du royaume, à la suite d'un attentat commis contre Henri IV et dont on les rendit, non peut-être sans quelque esprit de parti, moralement responsables, ils eurent gain de cause et s'établirent définitivement en France jusqu'en 1762, où ils furent de nouveau l'objet d'un édit d'expulsion. Or, à peine eurent-ils pris pied sur notre sol, on vit comme par enchantement les collèges de l'Université et leur population s'en aller remplir les collèges de Jésuites. Dès le commencement du XVII^e siècle (1628), le Collège de Clermont comptait 2 000 élèves et il y en eut jusqu'à 3 000. En même temps, des collèges de Jésuites se fondèrent un peu partout en province; au moment de leur seconde expulsion, ils ne possédaient pas moins de 92 établissements et certains, comme le collège de La Flèche par exemple, où fut élevé Descartes, avaient une population qui oscillait entre 1000 et 1400. La vogue était telle que l'Université dut prendre des mesures pour empêcher ses propres principaux d'envoyer les élèves suivre les classes des collèges de Jésuites. Il ne resta plus guère à l'Université, dit Quicherat, que « les aspirants aux grades des facultés supérieures, les pauvres, dont les Jésuites se souciaient peu, et les enfants de celles des personnes riches qui, par principe, ne voulaient pas recourir aux bons offices des Révérends Pères », et le nombre, naturellement, n'en était pas très considérable. L'arrêté d'expulsion qui, comme nous venons de le dire, fut pris contre eux sous Henri IV ne suffit même pas à arrêter le mouvement. Les Jésuites, dépossédés de leurs collèges des grandes villes, restèrent dans les petites comme maîtres de pensions, et partout comme précepteurs particuliers. Même quantité de familles envoyèrent leurs enfants aux établissements qu'ils avaient près des frontières, comme à Douai, à Pont-à-Mousson, à Chambéry. Cette espèce d'émigration fut d'une telle importance que l'Université s'en émut et s'en plaignit au roi.

A quoi tenait ce succès extraordinaire ? On l'a parfois attribué à ce seul fait que, chez les Jésuites, l'enseignement était entièrement gratuit. Les internes n'avaient à payer que le prix de leur pension, qui était très modique, grâce aux donations que la Compagnie recevait de toutes parts. « Pour la même somme qu'exigeait l'entretien d'un enfant dans un collège, on en pouvait faire élever deux chez les Jésuites. » C'est l'explication que Du Boulay donne de leur foudroyant succès : *Jesuitae docere incipiunt idque gratis ! Quod vehementer placuit pluribus. Hinc frequentantur eorum scolae et academicae depopulantur*. Mais nous venons de voir que, lors de la première expulsion de l'ordre en 1595, les familles, plutôt que de confier de nouveau leurs enfants à l'Université, aimèrent mieux les envoyer au loin continuer leur éducation sous la direction des Jésuites. C'est donc que leur préférence ne tenait pas à des considérations purement économiques. D'ailleurs, des raisons de ce genre ne pouvaient avoir une influence décisive que dans les classes peu aisées, et c'est certainement dans d'autres milieux que se recrutait, du moins en majeure partie, la clientèle scolaire des Jésuites. C'est donc ailleurs qu'il faut aller chercher l'explication. Si l'enseignement des Jésuites était à ce point recherché, c'est évidemment qu'il était apprécié, qu'on le jugeait préférable à tout autre, qu'il répondait aux goûts et aux besoins de l'époque. Et c'est là, sans doute, ce qui fait qu'en dépit de tant d'adversaires, de tant d'obstacles, ils aient néanmoins réussi à s'implanter dans notre pays. Si grande

qu'ait été leur habileté, elle n'eût pas suffi à les protéger contre une telle coalition de forces contraires, s'ils ne s'étaient eux-mêmes appuyés sur la force de l'opinion.

C'est donc en étudiant les méthodes pratiquées par les Jésuites, et en les comparant à celles qu'employait parallèlement l'Université, qu'il nous sera possible de comprendre leur extraordinaire fortune scolaire. Cette étude devra naturellement être conduite avec une impartialité que l'on n'a pas toujours accordée aux Jésuites, que l'on serait, il faut s'en rendre compte, assez facilement induit à leur refuser. C'est que la physionomie du Jésuite n'a rien par elle-même qui éveille spontanément la sympathie. Dominé, obsédé par une seule idée, celle de faire triompher la cause à laquelle il s'est donné tout entier, corps et âme, je veux dire la cause de l'Église catholique, le Jésuite est comme dressé, entraîné à une sorte d'insensibilité pour tout ce qui ne concerne pas la mission de son ordre. Il va droit devant lui, sans se laisser divertir par rien du but où il tend. Et il y a dans cette rigidité, dans cette impassibilité silencieuse qui ressemble à celle des forces de la nature, quelque chose qui inspire plutôt la défiance et la terreur que l'affection. Ajoutez à cela le contraste choquant que présente cette inflexibilité dans la poursuite du but avec la souplesse extrême dans le choix des moyens, en voilà plus qu'il n'en faut pour expliquer que le Jésuite soit naturellement l'objet d'un préjugé défavorable contre lequel il faut nous mettre en garde. Pour apprécier leur oeuvre scolaire, il faut se débarrasser de toutes ces impressions sentimentales. Et nous y réussissons si nous songeons que ton& les plus grands noms des XVII^e et XVIII^e siècles sont les élèves des Jésuites, que, d'une manière générale, l'enseignement des Jésuites a contribué pour la plus large part à former notre génie national, à lui donner les caractères distinctifs qu'il présente à l'époque de sa pleine maturité. C'est cette conclusion qui se dégage d'une telle étude. Or, si nous estimons que l'esprit français n'est pas sans de graves défauts qu'il a contractés en partie à l'école des Jésuites, qu'il doit à leurs méthodes, cependant il n'est pas douteux non plus qu'il a fait quelque figure dans l'histoire générale de la pensée. Voilà ce qu'il nous faut avoir présent à l'esprit, si nous voulons être équitables pour ceux qui l'ont formé.

Deuxième partie : De la Renaissance à nos jours

Chapitre VI

Les Jésuites (suite)

L'organisation extérieure
L'enseignement

[Retour à la table des matières](#)

Avant d'exposer le système d'enseignement des Jésuites, il convient d'indiquer, au moins sommairement, les principales sources de cette étude.

Nous avons tout d'abord les programmes officiels de la Compagnie. Un premier plan d'études, succinct, fut inséré dès 1558 par Ignace de Loyola lui-même dans les Constitutions de l'Institut, dont il forme la quatrième partie sous ce titre : *De iis qui in Societate retinentur instruendis in litteris, et aliis quae ad proximos juvandos conferunt*, De quelle manière il faut instruire dans les belles-lettres et les autres choses utiles au prochain ceux qu'on garde dans la Société. En 1584, alors que ces premières instructions étaient déjà mises en pratique depuis près de trente ans, le P. Aquaviva, alors général de l'Ordre, conçut le dessein de réunir, de coordonner et de fixer les résultats de l'expérience acquise sous forme d'un règlement qui s'appliquerait obligatoirement à tous les collèges de la Société. Il fut procédé à ce travail d'enquête et de coordination avec un soin méticuleux. Un comité fut formé à Rome, qui comprenait un représentant de chacun des pays où la Compagnie était établie, France, Allemagne, Autriche, Italie, Espagne et Portugal. De ces conférences sortit un projet qui, après avoir été révisé par douze Pères du Collège romain, expérimenté dans les

collèges pendant plusieurs années, retouché d'après les observations faites au cours de cette expérience, fut enfin définitivement adopté, non sans modifications nouvelles, par la Ve Congrégation de l'Ordre, en 1599, sous le titre désormais fameux de *Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesus*. Une fois promulgué, ce code fut uniformément observé dans toutes les provinces de la Compagnie, sans variations importantes, jusqu'en 1832, époque à laquelle des remaniements y furent introduits de manière à le mettre en harmonie avec le progrès des études. En 1858, de nouvelles modifications y furent apportées, mais seulement pour ce qui concerne la philosophie.

Mais le *ratio studiorum* se préoccupait de l'élève, des connaissances qui devaient lui être enseignées dans les différentes classes, beaucoup plus que du maître, de l'instruction qu'il devait recevoir, et des méthodes à suivre pour la transmettre aux enfants. La XIV^e Congrégation de l'Ordre eut le sentiment de cette lacune, et chargea un de ses Pères, le P. Jouvency, de la combler. Il écrivit dans ce but un traité intitulé *De ratione discendi et docendi*, De la manière d'apprendre et d'enseigner (traduit en français par Ferté en 1892, chez Hachette), qui a été pour les Jésuites ce que le traité de Rollin est resté pendant longtemps pour l'enseignement universitaire.

Enfin, si l'on veut connaître les méthodes de la Compagnie, non plus simplement sous la forme d'un règlement abstrait, mais telles qu'elles fonctionnaient dans la réalité de la vie, on consulera avec profit, parmi les nombreuses monographies consacrées à des collèges de Jésuites, le grand ouvrage du P. de Rochemonteix sur *Le collège de La Flèche* (Le Mans, 1889, 4 vol.). Sans doute, l'esprit de ce livre est apologétique ; il s'agit de défendre les Jésuites contre certains de leurs détracteurs contemporains. Mais cette apologétique repose sur une documentation très étendue, très méthodique, et finalement il n'y a pas d'ouvrage où l'on puisse mieux se faire une idée de ce qu'était un collège de Jésuites pendant les XVII^e et XVIII^e siècles.

Ces indications données, entrons dans l'analyse des faits et, allant du dehors au dedans, voyons tout d'abord en quoi consistait l'organisation extérieure d'un collège de Jésuites.

A cause des analogies que présente le régime de l'internat avec celui des cloîtres, on est naturellement induit à admettre que notre internat français, si clos, si hermétique, si sévèrement réglementé, s'est formé sous l'influence de l'idéal monacal. Il est, en effet, probable que l'idée de claustre la jeunesse scolaire ne serait pas née dans un pays où le monachisme aurait été chose inconnue. Cependant, déjà quand nous avons recherché ce qui a déterminé les collèges français du XV^e siècle à se fermer au dehors, et à emmurer leurs élèves, nous avons eu l'occasion de faire remarquer qu'il est tout au moins un fait dont cette hypothèse ne rend pas compte : c'est l'existence d'un système de pensionnat qui n'avait rien de conventuel dans un pays qui pourtant, à ce moment, n'était pas moins catholique que la France, je veux dire l'Angleterre, cette patrie du système tutorial. L'histoire des collèges de Jésuites achève de démontrer l'insuffisance de cette explication : si l'internat n'avait été chez nous que le prolongement des idées monacales à l'intérieur de notre vie scolaire, nulle part il n'eût dû s'établir aussi facilement et se développer aussi à l'aise que dans des établissements scolaires fondés et administrés par des ordres religieux. Nulle part il n'eût pu trouver un terrain aussi favorable. Or, c'est le contraire qui s'est produit. Les Jésuites d'abord et, plus tard, les Oratoriens, montrèrent pour l'internat plus d'éloignement que de sympathie.

A l'origine, en effet, les collèges de Jésuites n'admettaient comme pensionnaires que les futurs membres de l'Ordre : on les appelait *scolastici*. Les autres élèves étaient externes. Aussi le pensionnat (*convictus*) n'est-il nommé qu'incidemment, et trois ou quatre fois seulement, dans le *Ratio studiorum*. Ce n'est que peu à peu, à titre de tolérance, que d'autres élèves furent admis comme pensionnaires, et cela non sans une répugnance manifeste de la Compagnie. Il serait tout à fait désirable, dit un canon délibéré dans la IV^e Congrégation générale (1581), que la Société fût déchargée du soin des pensionnaires. Les portes des collèges ne s'ouvrirent aux pensionnaires proprement dits que sur les instances des souverains ou des villes. Encore les pensionnats restèrent-ils beaucoup moins nombreux que les externats ; on en comptait seulement une quinzaine au XVIII^e siècle sur un total de 92 collèges. Il y a plus ; même là où il y avait un internat organisé, c'étaient les externes qui représentaient, et de beaucoup, la majeure partie de la population scolaire. Ainsi, à La Flèche, il n'y eut tout d'abord que 60 pensionnaires pour 200, et enfin 300 contre 800 à 1 100 externes. A Louis-le-Grand, nous trouvons, en 1620, 300 pensionnaires contre 1700 externes ; les premiers ne s'élevèrent jamais au-delà de 550, alors qu'il y eut jusqu'à 3 000 élèves en tout.

Le pensionnat, d'ailleurs, à l'intérieur du collège, était un établissement distinct dont le chef, tout en étant subordonné au recteur, jouissait d'une large indépendance. Il était préposé non seulement à l'organisation matérielle de la vie, mais encore à la direction de tout le travail qui se faisait en dehors des classes. Les pensionnaires étaient divisés en deux catégories. Les uns, appelés chambristes, étaient logés dans des chambres particulières. Les chambristes pouvaient avoir des précepteurs particuliers, et des domestiques, attachés à leur personne, qui habitaient à côté d'eux. Mais ils étaient l'exception. Les autres pensionnaires étaient logés dans des chambres communes ; il y en avait autant que de classes. Dans ces chambrées, chacun avait sa cellule, séparée des cellules voisines par une cloison de 2 mètres et fermée devant par un rideau. Les cellules se développaient ainsi en deux rangées parallèles le long des croisées. Entre ces deux rangées se trouvait une allée qui servait de lieu de réunion pour les prières et aussi pour les répétitions, qui, comme nous le verrons, tenaient dans la vie de l'écolier une place considérable. L'internat, dans les collèges de Jésuites, avait donc sur notre internat actuel cette supériorité d'exclure l'odieuse promiscuité des dortoirs.

Quant aux externes, ils venaient pour la plupart du dehors ce n'est pas évidemment la petite bourgade qu'était La Flèche au XVII^e siècle qui pouvait fournir les 800 ou 1000 externes du collège. Quand donc ils n'étaient pas assez riches pour être mis sous la direction d'un précepteur spécial qui avait la responsabilité de leur travail et de leur conduite, ils étaient placés soit dans des pédagogies ou pensionnats particuliers, extérieurs au collège, soit dans des familles particulières. Une même famille en hébergeait parfois un certain nombre, qui vivaient en commun comme dans un des anciens *hospitia* de l'Université de Paris que nous avons eu l'occasion de décrire. Marmontel, qui fut élève chez les Jésuites, nous a dépeint, dans ses *Mémoires d'un père pour servir à l'instruction de ses enfants*, une de ces petites communautés d'élèves où tout le monde travaillait autour de la même table, prenait ses repas à la même heure, couchait dans la même chambre, s'éclairait à la même chandelle. S'il faut l'en croire, l'ordre s'y établissait sans peine. Ce qui, sans doute, le facilitait, c'était la surveillance sévère exercée par les Jésuites. Aucun externe ne pouvait s'établir que dans une maison autorisée par le recteur du collège, et, à des moments indéterminés, le préfet des études venait se rendre compte de ce qui s'y passait, des besoins des

écoliers, de leur conduite, de leur travail. En résumé, si l'on rapproche cette conception de l'externat de la défaveur dont l'internat jouissait auprès des Jésuites, on voit que leurs sympathies étaient en fait pour un régime qui se rapprochait du système tutorial, c'est-à-dire pour un régime qui dispersait les élèves en une multitude de petits groupements distincts. Si l'on songe, d'autre part, que les Religieux de Port-Royal eux aussi préféraient ce système à tout autre, on voit que, s'il n'a pas prévalu chez nous, ce n'est pas sous l'influence de conceptions religieuses, ce n'est pas à cause du prestige qu'aurait eu auprès de nos éducateurs la morale monacale. La vraie cause du mal, c'est beaucoup plutôt notre goût de la centralisation et de la réglementation transporté dans un domaine qui ne le comporte pas.

Maintenant que nous connaissons le cadre extérieur de la vie scolaire, voyons de plus près en quoi celle-ci consistait, c'est-à-dire de quoi se composait et comment était entendu l'enseignement.

Un maître chrétien, dit le P. Jouvency, doit enseigner deux choses : la piété et les belles-lettres. Si nous laissons de côté la piété, qui, à parler exactement, ne s'enseigne pas et qui, en tout cas, ne contient pas une discipline intellectuelle spéciale, il reste comme unique matière de l'enseignement proprement dit les belles-lettres. La dialectique et la philosophie, qui au Moyen Age remplissaient toute la vie de l'élève à partir du moment où il était sorti des classes de grammaire, c'est-à-dire depuis douze ans environ, ont donc évacué la place si considérable qu'elles occupaient. Elles n'ont pas complètement disparu, mais se sont cantonnées dans trois années d'études, dont le rôle était surtout d'introduire, de préparer les esprits à l'enseignement de la théologie. La philosophie ouvrait ainsi un cycle spécial d'études qui, sans être fermé aux simples laïcs, était plus particulièrement destiné aux futurs Jésuites, aux scolastici : c'était le cycle des *studia superiora*. Le reste des classes, au nombre de six, formait ce qu'on appelait les *studia inferiora*. C'est dans ces classes, qui allaient de la sixième à la rhétorique inclusivement, que se donnait l'enseignement destiné au plus grand nombre des élèves ; c'est là ce qui constituait vraiment l'enseignement secondaire. Or, les belles-lettres, c'est-à-dire les langues et les littératures, y tenaient toute la place.

Mais quelles langues, quelles littératures étaient enseignées ? Exclusivement celles de la Grèce et de Rome. Quant au français, qui, au moment où les Jésuites atteignirent le maximum de vogue, c'est-à-dire au XVII^e siècle, devenait lui-même une langue littéraire, il était entièrement exclu. Pas d'amplifications françaises, pas d'analyses françaises, pas de discours français. Aucun auteur français n'était lu, expliqué dans les classes ; la grammaire latine était apprise en latin (Despautères) et c'est en latin que l'on expliquait les écrivains anciens, sauf dans les classes de grammaire (sixième-quatrième) où le français était admis. Il n'existait pas d'enseignement de la grammaire française. Il était même interdit aux élèves de parler français entre eux non seulement en classe, mais même dans leurs chambrées. Aussi les Pères Jésuites, qui maniaient le latin avec une remarquable maîtrise, étaient presque complètement ignorants de leur langue maternelle. « La plupart n'en soupçonnaient ni le mécanisme propre, ni les perfectionnements récents, et chaque fois qu'il leur fallait s'y aventurer ils y faisaient preuve de la plus inconcevable gaucherie » (Doucieux, Un jésuite homme de lettres au XVII^e siècle). Cette ignorance est confessée ingénument par l'auteur de la première grammaire qui ait été composée par un Père jésuite (le P. Laurent Cheflet) : « Si vous étudiez bien cet ouvrage, vous vous rendrez capable de discerner ceux qui écrivent nettement de ceux qui ont un langage mal poly... Vous verrez aussi qu'il y a peu d'écrivains qui ne fassent des fautes. » Et l'auteur lui-même avoue qu'avant de composer sa grammaire, il a failli aussi bien que les autres dans les

œuvres qu'il a données au public. En fait, elle n'était pas tout à fait française, nous disent les Mémoires de Trévoux, l'auteur étant né en Franche-Comté et y ayant été élevé.

Cette ignorance du français les mit dans un état d'infériorité très accusé lors de la lutte qu'ils eurent à soutenir contre les jansénistes : ils ne trouvèrent parmi eux personne qui fût en état de répondre à Pascal et aux autres attaques dont ils furent l'objet. Avec le temps, il est vrai, sous la pression de l'opinion, les choses changèrent un peu. Dans quelques collèges, une classe de septième fut créée où l'on enseigna la grammaire française ; dans le cours du XVIII^e siècle, on vit apparaître des grammaires latines écrites en français. Mais la place faite au français resta toujours infime. Dans tout le traité du P. Jouvency, une petite page seulement est consacrée à cet enseignement, et elle débute ainsi : « Quoique les maîtres de la Société de Jésus doivent surtout s'attacher à bien connaître le grec et le latin, ils ne doivent cependant pas négliger la langue maternelle : non est negligenda tamen lingua vernacula. » D'ailleurs, aucun exercice spécial n'est indiqué dans ce but ; le Père se borne à recommander qu'on veille à la correction et à l'élégance, toutes les fois que le français est employé en classe. Et, comme s'il craignait d'avoir poussé trop loin les concessions, il termine par cet avertissement : le jeune maître « doit se persuader qu'il pêche gravement si, séduit par le charme de la langue française ou rebuté par le travail d'une étude plus sérieuse, il emploie le temps que la société destine à apprendre des langues plus difficiles, mais nécessaires, autrement que nos règles ne l'ont établi sévèrement et sagement ».

Pourquoi donc cette exclusion du français ? Beaucoup de pédagogues de la Renaissance ne l'eussent pas approuvée. Rabelais tournait en ridicule l'emploi du latin dans la conversation courante, et Montaigne voulait que l'on apprît le français avant les langues anciennes.. Sans doute, on conçoit bien que les Jésuites aient accordé une certaine primauté au latin, parce qu'il était la langue de l'Église, et même au grec, parce que, suivant la remarque que fait d'ailleurs le P. Jouvency, des monuments importants de la foi catholique sont écrits en cette langue. Mais pourquoi cette mise en interdit du français ?

Manifestement, même au XVIII^e siècle, la littérature française est vue avec défiance par les pédagogues jésuites ; ils en redoutaient l'influence : « Un jeune maître, dit le P. Jouvency, doit surtout se garder de se trop passionner pour les ouvrages écrits dans sa langue maternelle, surtout pour les poètes, qui lui feraient perdre la plus grande partie de son temps, et même de sa moralité. » Et, du moins pour ce qui est des poètes, il nous dit, dans un autre passage, une des raisons pour lesquelles il les croyait d'un mauvais commerce : c'est à cause de la place si exorbitante qu'occupe chez eux le sentiment de l'amour. Dans les tragédies, dit-il, - il s'agit des tragédies que les Pères jésuites composaient eux-mêmes - « on ne doit réserver aucune place à l'amour profane, alors même qu'il serait chaste, ainsi qu'aux rôles de femmes sous quelque habit qu'on les représente. Il faut songer que le feu qui couve sous la cendre ne peut être manié impunément, et que la braise, quoique éteinte, si elle ne brûle pas, salit tout au moins ». Sur ce point, d'ailleurs, Jouvency ne fait que rappeler et commenter une défense formelle du *Ratio studiorum*. Puis il ajoute : « Cette précaution aura pour un maître religieux l'avantage de le dispenser de lire certains poètes français qui se sont appliqués à donner à un tendre amour la première place dans leurs drames ; rien n'est plus funeste que cette lecture. » C'est qu'en effet ce rôle prépondérant de l'amour dans la littérature, surtout poétique et dramatique, est un fait récent, caractéristique de notre littérature moderne. Les poètes de l'Antiquité ont su chanter

bien d'autres sentiments. Cette situation privilégiée de l'amour tient, sans doute, aux conditions très particulières dans lesquelles s'est formée chez nous la société polie, élégante, qui a été comme le foyer de notre vie littéraire. Nous avons vu que la femme en était le centre ; et, par suite, il est naturel que les sentiments dont elle était l'objet aient pris, chez nos écrivains, une importance qu'ils n'avaient pas auparavant. Il y a donc bien là une particularité de notre littérature; et comme, d'autre part, les passions amoureuses ont toujours paru à l'Église comme entachées d'une sorte d'immoralité constitutionnelle, on s'explique que la même défiance se soit étendue à des oeuvres littéraires où ce même sentiment était célébré et glorifié.

Mais cette explication n'est que partiellement satisfaisante car, si les poètes français étaient particulièrement tenus à l'écart, les prosateurs n'étaient pas beaucoup plus favorisés. Il y a donc à cette prohibition quelque raison plus générale. Je tends à y voir la conséquence logique d'un principe qui est resté pendant longtemps à la base de notre enseignement, et qui, d'ailleurs, à condition d'être entendu avec sagesse et mesure, n'est pas sans quelque fondement, bien que sous les formes qu'il a souvent reçues, et notamment en la circonstance, il soit déraisonnable. Je veux parler du principe en vertu duquel le milieu scolaire doit être, dans une large mesure, étranger au siècle, au temps, aux idées qui y règnent et qui passionnent les hommes. Hier encore, la littérature du XIX^e siècle, et jusqu'à un certain point du XVIII^e, était *tabou* dans nos lycées, tout comme celle du XVII^e siècle l'était dans les collèges de Jésuites. C'était une sorte d'axiome qu'une civilisation n'acquiert de valeur éducative qu'à condition de s'être un peu éloignée dans le temps et d'avoir pris, à quelque degré, un caractère archaïque. Le présent était tenu en suspicion; l'éducateur devait faire effort pour en détourner les regards des enfants ; on admettait implicitement que la réalité présente est plus laide, plus médiocre, d'un plus mauvais contact par cela seul qu'elle est présente, et que l'humanité s'idéalise à mesure qu'elle recule dans le passé. Nous verrons plus loin comment ce principe s'est effectivement établi chez les Jésuites, et qu'il tient à un des caractères les plus essentiels de leur pédagogie.

Voilà donc pour quelles raisons les littératures anciennes, à l'exclusion à peu près complète de la littérature nationale, formaient toute la matière de l'enseignement des Jésuites. Mais le grec et le latin peuvent être étudiés de points de vue très différents. On peut, comme nous l'avons fait entrevoir dans le dernier chapitre, se servir des oeuvres de l'Antiquité comme d'un moyen d'initier l'enfant à la civilisation ancienne. Un des principaux objectifs de tout enseignement, c'est, en effet, de donner aux enfants une idée de ce que c'est que l'homme. S'il est nécessaire que nous sachions quelque chose du monde physique, il est, certes, encore beaucoup plus important que nous ne soyons pas ignorants du monde humain qui nous tient de beaucoup plus près. Si les sciences relatives à l'homme étaient plus avancées, c'est à elles qu'il faudrait demander de nous expliquer la nature humaine, de même que c'est aux sciences physiques (depuis la physique proprement dite jusqu'à la biologie) que nous demandons l'explication de la nature des choses. Malheureusement, même aujourd'hui, l'étude scientifique de l'homme (psychologie et sociologie) est encore dans un état des plus rudimentaires. Nous ne pouvons donc arriver à savoir un peu ce que c'est que l'homme que par l'expérience directe, c'est-à-dire en entrant en contact avec d'autres hommes, en vivant avec eux, dans leur commerce. Seulement, pour que cette expérience soit vraiment instructive, il faut qu'elle porte sur des types d'hommes aussi variés que possible. Car l'homme d'un temps ou d'un milieu déterminé n'exprime qu'un aspect de l'humanité, n'incarne que certains des caractères distinctifs de la nature humaine. Pour avoir une connaissance un peu complète de l'homme en général, il faut donc que nous connaissions une très grande variété d'exemplaires humains, aussi différents que

possible les uns des autres. Or, à cet égard, les civilisations anciennes sont particulièrement précieuses. Car, parce qu'elles sont éloignées de nous dans le temps, elles diffèrent sensiblement des nôtres et, par suite, les hommes dont elles sont l'œuvre, les hommes qui s'y sont formés, exprimés, que nous y voyons vivre, agir, penser, sont très différents des hommes que nous sommes ou que nous voyons autour de nous. Elles peuvent donc servir à nous révéler des côtés, des propriétés de la nature humaine qu'autrement nous n'aurions même pas soupçonnées. Elles enrichissent d'une manière inappréciable notre connaissance de l'homme. - Est-ce dans cet esprit que les Jésuites enseignaient les lettres anciennes à leurs élèves ?

Quand tel est le but que l'on poursuit, ce qu'on cherche avant tout, c'est à multiplier les points de contact entre l'élève et cette civilisation qu'on veut lui faire connaître. De ce point de vue, ce qui importe, c'est qu'il ait beaucoup lu d'auteurs anciens et très variés, afin qu'il se fasse une représentation aussi complète que possible de ce monde d'idées et de sentiments auquel il s'agit de l'initier. Pour cela, les lectures expliquées sont pour le moins aussi utiles que les devoirs écrits, sinon plus. Ce sont elles qui doivent constituer la base même des exercices scolaires. Or, c'est tout autrement que procédaient les Jésuites.

Sans doute, les explications tenaient une place dans la vie des écoliers, mais non la plus grande. Normalement, une partie de la classe y était consacrée; mais l'explication était faite par le maître ; l'élève se bornait à la répéter après lui. Il n'était pas exercé à pénétrer par lui-même la pensée des auteurs anciens. L'exercice actif qu'on réclamait de lui, c'était, en dehors de la leçon de mémoire, le devoir écrit. Inconnus au temps de la scolastique, les devoirs écrits prirent avec les Jésuites une belle revanche. C'est chez les Jésuites qu'a pris naissance ce système pédagogique qui fait du devoir écrit le type du devoir scolaire, système dont l'Université a hérité et qui s'est perpétué jusqu'à des temps récents. Dès les classes inférieures, l'élève était tenu de faire par jour au moins deux devoirs latins, sans préjudice des devoirs grecs. Mais le nombre et l'importance des devoirs allaient en croissant à mesure qu'on s'élevait dans la hiérarchie des classes. En rhétorique, on faisait chaque jour au moins un exercice de composition, soit en prose, soit en vers. De plus, de temps en temps, le régent dictait la matière d'un long discours ou d'un poème de longue haleine, que les élèves mettaient huit ou quinze jours à composer.

Pendant la classe, durant la récitation, les élèves non interrogés ne devaient pas rester inactifs ; ils faisaient des devoirs. Il en était de même pendant la correction. Cette correction se faisait dans une sorte de dialogue à voix basse entre le maître et l'élève intéressé qui était appelé sur la chaire. Pendant ce temps, les autres élèves « s'exerceront, dit le *Ratio studiorum*, à imiter un passage d'un poète ou d'un orateur, à composer une description de jardin, de temple, de tempête et autres choses semblables. On composera une phrase de plusieurs manières ; on traduira un discours grec en latin ou *vice versa* ; on mettra en prose des vers latins ou des vers grecs ; on changera le genre d'un vers en un autre vers ; on composera des épigrammes, des inscriptions, des épitaphes ; on fera des extraits... on appliquera à certains sujets des figures de rhétorique, etc. ». Ce n'est pas tout. Toutes les occasions étaient mises à profit qui pouvaient stimuler les élèves à s'exercer, un traité de paix, une victoire, la canonisation d'un nouveau saint, l'arrivée d'un gouverneur, etc. Nous verrons, en parlant de la discipline, par quel moyen les Jésuites obtenaient de leurs élèves ces travaux supplémentaires. Ces exercices de composition étaient, d'ailleurs, de la plus extrême variété. « En prose, ce sont des parallèles, des déclamations, des thèses, des plaidoyers, des panégyriques, des dissertations, des lettres, des imitations d'un chef-

d'œuvre ; en vers, ce sont des églogues, des scènes champêtres, des descriptions, des allégories, des métamorphoses, des chœurs, des élégies, des idylles ; en prose et en vers, ce sont des épigrammes, des scènes dramatiques, des fables et jusqu'à des emblèmes, des énigmes, des rébus, des grâphes et des logogrâphes. » Si les Jésuites voulaient que les élèves fussent sans cesse occupés, et occupés à écrire, ils tenaient également à ce que la diversité des exercices prévînt la satiété.

Toutefois, il y avait un genre littéraire qui jouissait chez eux d'une véritable prééminence : c'était le genre oratoire. L'éloquence était l'art suprême dont la conquête devait couronner les études, et c'est pourquoi la rhétorique était le couronnement de la vie scolaire. La poésie ne venait qu'en second lieu. Tout l'enseignement était orienté dans ce sens. Aussi il y avait un auteur qui tenait dans le plan d'études une place tout à fait prépondérante : c'est Cicéron. Ses œuvres étaient perpétuellement sur le chantier. On le lisait, l'expliquait, l'apprenait par cœur, l'imitait, le tournait et le retournait dans tous les sens. Dans toutes les classes, depuis la sixième, ce sont ses livres qui fournissaient la principale matière des explications. Il était le modèle par excellence : *Stilus ex uno fere Cicerone surnendus*, disait le *Ratio studiorum*. Pour ce qui est du style, c'est à Cicéron qu'il faut à peu près exclusivement l'emprunter.

L'objet des Jésuites n'était donc nullement de leur faire connaître et comprendre les civilisations anciennes, mais uniquement de leur apprendre à parler et à écrire en grec et en latin. Voilà d'où vient l'importance attribuée aux devoirs écrits et la nature de ces devoirs. Voilà pourquoi, dans les classes de grammaire, les thèmes l'emportaient, et de beaucoup, sur les versions, qui n'étaient presque pas pratiquées. Voilà pourquoi les exercices de style étaient si nombreux et si variés. Même les explications étaient faites dans cet esprit. Le P. de Jouvençy nous a laissé des modèles d'explication d'auteurs latins ; il n'y a qu'à les lire pour voir que leur principal objectif est de faire goûter aux élèves le latin de l'auteur, son art de composer, et de les inciter à imiter ces mêmes qualités.

Bien loin de s'attacher à faire repenser à leurs élèves la pensée antique, bien loin de vouloir les pénétrer de l'esprit de l'Antiquité, on peut dire que les Jésuites se proposaient un but radicalement opposé. C'est qu'en effet, il n'y avait pas pour eux d'autre moyen de sortir de la situation contradictoire dans laquelle ils s'étaient placés de propos délibéré. Parce que la vogue était à l'humanisme, parce que les lettres classiques étaient l'objet d'un véritable culte, les Jésuites, toujours soucieux d'être de leur temps, professaient, comme nous venons de le voir, un humanisme même intransigeant, puisque le grec et le latin avaient seuls droit de cité dans leurs collèges. Mais, d'un autre côté, ils se rendaient très bien compte, comme nous l'avons dit, que l'humanisme était une menace pour la foi, qu'il y avait un véritable danger à vouloir former des âmes chrétiennes à l'école du paganisme. Comment concilier ces deux nécessités contraires ? Comment défendre, sauvegarder la foi, comme le voulait la mission que s'étaient assignée les Jésuites, tout en se faisant les apologistes et les exégètes de la littérature païenne ?

Il n'y avait qu'un moyen de résoudre cette antinomie, c'était, suivant les termes mêmes employés par le P. de Jouvençy, d'expliquer les écrivains anciens de telle manière « qu'ils devinssent, quoique païens et profanes, les panégyristes de la foi ». Faire servir le paganisme à la glorification, à la propagation de la morale chrétienne, c'était une entreprise hardie et, à ce qu'il semble, singulièrement difficile ; et, cependant, les Jésuites eurent assez de confiance dans leur habileté pour la tenter et pour y réussir. Seulement, pour cela, il fallait, de parti pris, dénaturer le monde ancien ; il

fallait montrer les auteurs de l'Antiquité, les hommes qu'ils sont et qu'ils nous peignent, de manière à laisser dans l'ombre tout ce qu'ils ont de vraiment païen, tout ce qui en fait des hommes de telle cité, de telle époque, pour ne mettre en relief que les côtés par où ils sont simplement des hommes, des hommes de tous les temps et de tous les pays. Toutes les légendes, toutes les traditions, toutes les conceptions religieuses de Rome et de la Grèce étaient interprétées dans cet esprit, de manière à leur donner une signification que tout bon chrétien pût accepter.

Ainsi, le milieu gréco-romain dans lequel on faisait vivre les enfants était vidé de tout ce qu'il avait de grec et de romain, pour devenir une sorte de milieu irréel, idéal, peuplé sans doute de personnages qui avaient vécu dans l'histoire, mais qui, ainsi présentés, n'avaient pour ainsi dire plus rien d'historique. Ce n'était plus que des figures emblématiques des vertus, des vices, de toutes les grandes passions de l'humanité. Achille, c'est le courage ; Ulysse, c'est la prudence avisée ; Numa, c'est le roi pieux par excellence ; César, c'est l'ambitieux ; Auguste, c'est le monarque puissant et ami des lettres, etc. Des types aussi généraux, aussi indéterminés pouvaient servir sans peine d'exemplification aux préceptes de la morale chrétienne.

Cette manière de dépayser l'Antiquité fut facilitée aux Jésuites par ce fait que, du moins pendant longtemps, tout enseignement historique fut presque complètement absent de leurs collèges. Même l'histoire littéraire y était inconnue. Les oeuvres des écrivains étaient expliquées sans qu'on se préoccupât de marquer la physionomie de l'auteur, sa manière, la façon dont il se rattachait à son temps, à son milieu, à ses devanciers. Sa personnalité historique importait même si peu que la règle était d'étudier non un auteur, non même un ouvrage, mais des morceaux choisis, des extraits. Comment apercevoir un homme déterminé à travers ces fragments épars, décousus, entre lesquels son individualité était comme dispersée et dissoute ? Chacun de ces morceaux ne pouvait plus guère apparaître que comme un modèle isolé d'amplification, comme une sorte de corrigé d'une autorité particulière.

Nous pouvons maintenant mieux comprendre d'où vient que les jésuites, et peut-être, à un moindre degré, tant d'éducateurs, tendent à attribuer au passé et au passé lointain une valeur éducative plus haute qu'au présent. C'est que le passé, tant du moins que les sciences historiques ne sont pas assez avancées pour lui donner une netteté, une détermination presque égale à celle du présent, le passé, parce que nous le voyons de loin, nous apparaît naturellement sous des formes flottantes, indécises, mouvantes, et que nous pouvons par suite le déterminer davantage à notre volonté. Il constitue une matière plus malléable, plus plastique, que nous pouvons même transformer et présenter comme il nous convient. Il nous est donc plus facile de la tourner dans un sens éducatif. Ces hommes, ces choses d'autrefois, sans nous rendre compte que nous nous illusionnons nous-mêmes, nous les embellissons pour en faire des modèles que nous puissions offrir à l'imitation de la jeunesse. Le présent, parce qu'il est sous nos yeux, s'impose à nous et ne se prête pas à ces altérations ; nous ne pouvons guère le voir autrement qu'il n'est, avec ses laideurs, ses médiocrités, ses vices et ses défauts ; et c'est pour cela qu'il ne nous paraît pas pouvoir aussi bien servir à des fins pédagogiques. C'est ainsi qu'entre les mains des Jésuites l'Antiquité pouvait devenir un instrument d'éducation chrétienne, alors qu'ils n'auraient pu utiliser de la même manière la littérature de leur temps, tout imprégnée d'esprit de rébellion contre l'Église. Pour atteindre à leur but, ils avaient tout intérêt à fuir les modernes, et à se réfugier dans l'Antiquité.

Deuxième partie : De la Renaissance à nos jours

Chapitre VII

Le système des Jésuites et celui de l'université

[Retour à la table des matières](#)

Nous avons vu, dans le précédent chapitre, qu'un des principes généraux de la politique des Jésuites était de déférer aux goûts et aux idées du temps pour pouvoir mieux en diriger le développement. C'est ce même principe que nous avons retrouvé à la base de leur pédagogie. Parce que les lettres anciennes avaient la faveur du public cultivé, ils s'en firent les dévots ; mais ils ne professèrent l'humanisme que pour le contenir, le canaliser, l'empêcher de produire ses effets naturels. Abandonné à lui-même, l'humanisme était en train de déterminer une renaissance de l'esprit païen ; les Jésuites entreprirent d'en faire un instrument d'éducation chrétienne. Mais pour cela il leur fallait, à peu près, vider les œuvres des écrivains anciens de leur contenu positif, c'est-à-dire de leur paganisme, pour n'en garder que la forme, sauf à animer cette forme d'un esprit chrétien. Leur humanisme se trouva ainsi condamné au formalisme le plus complet qui se pût concevoir. En définitive, tout ce qu'ils demandèrent à l'Antiquité, ce fut non des idées, non une certaine manière de concevoir le monde, mais des mots, des combinaisons verbales, des modèles de style. Ils l'étudièrent non

pour la comprendre et la faire comprendre, mais pour en parler la langue, qui ne se parlait plus.

Si donc on peut dire des Jésuites qu'ils réalisèrent en un sens l'idéal pédagogique de la Renaissance, ce ne fut cependant pas sans l'avoir mutilé et appauvri. Avec eux, en effet, il perdit un des éléments qui entraient dans sa composition : c'est le goût de l'érudition. Je ne parle pas seulement de cette passion pour l'omniscience que ressentait Rabelais et les grands encyclopédistes de l'époque : il est trop clair qu'il n'en reste pas de traces dans le système d'enseignement des Jésuites. Le somptueux banquet auquel s'asseyait Pantagruel pour satisfaire son insatiable appétit de savoir est desservi. Mais même les pédagogues dont ils paraissent s'inspirer plus directement, même Érasme, ne concevaient pas l'humanisme sans un savoir étendu. Car, pour pouvoir comprendre et expliquer les auteurs anciens, il faut connaître la civilisation ancienne dont ils sont tout pénétrés, et on se rappelle, en effet, les connaissances multiples qu'Érasme réclame du futur maître.

C'est que les grands humanistes du XVI^e siècle aimaient l'Antiquité sans réserve ; ils l'aimaient pour elle-même, et tout entière, parce qu'ils y trouvaient réalisé cet idéal de culture polie et d'instruction élégante auquel ils aspiraient. Sans le reconnaître, sans se l'avouer à eux-mêmes, ils s'étaient fait en partie une âme païenne ; et, par suite, ils étaient curieux de tout ce qui concernait ce monde antique où ils vivaient idéalement le meilleur de leur existence et dont, pour ainsi dire, ils se sentaient citoyens. L'histoire, la civilisation de Rome et de la Grèce étaient réellement leur civilisation et leur histoire.

Il n'en est plus du tout de même chez les Jésuites, qui, tout en introduisant l'enfant dans ces mêmes milieux, se font un devoir de veiller à ce qu'il y reste moralement étranger. Il leur suffit qu'il sache bien le mécanisme des langues qui s'y parlaient. Or, pour cela, l'érudition, la science de l'Antiquité, est chose inutile. Aussi ne jouait-elle, chez les Jésuites, qu'un rôle tout à fait accessoire. Déjà nous avons eu l'occasion de dire que l'histoire n'y était pas enseignée. Quand le maître expliquait, il devait, à vrai dire, donner chemin faisant quelques renseignements historiques ou archéologiques. Était-il question des grands dieux, il expliquait quelles étaient chez les Romains les divinités supérieures ; rencontrait-on le mot de clipeus (bouclier), il décrivait les différentes sortes de boucliers, leur forme et leurs usages, etc. Mais il était recommandé au maître de ne faire à l'érudition qu'une place modérée. Même, d'après le Ratio, c'était une sorte d'exercice de luxe, plutôt destiné à récréer, et réservé en conséquence pour les jours de congé. « Les jours de congé, dit le § 5 du Règlement relatif au professeur de rhétorique, on pourra de temps en temps faire de l'érudition au sujet d'un historien ou d'un poète... On ne s'y appliquera que modérément. » Voilà, dans cet enseignement, tel qu'il fut conçu à l'origine, à peu près tout ce que représentaient les connaissances positives.

On peut constater maintenant que, comme nous l'avions annoncé, la pédagogie de la Renaissance, au lieu de s'élargir, de se compliquer, comme il arrive d'ordinaire, en se réalisant dans la pratique scolaire, s'est, au contraire, amincie, est devenue plus étroite et plus exclusive, s'est outrée dans son propre sens. Déjà l'humanisme était entaché d'un formalisme que nous lui avons reproché ; avec les Jésuites, ce formalisme s'est encore exagéré, puisque avec eux l'Antiquité cesse d'être une chose que l'on étudie avec amour, par sympathie et curiosité, pour devenir une simple école de style. Du même coup, le caractère aristocratique de l'éducation, telle que l'avait conçue la Renaissance, ne fit que s'accroître. A quelles fins utiles pouvait répondre

un enseignement dont tout l'objet était d'apprendre une langue qui n'était même pas celle dont on se servait dans la vie ? Il y a, il est vrai, un côté par où l'enseignement des Jésuites a un caractère très réaliste : avant tout, en effet, ils visent à faire de leurs élèves des catholiques fidèles, respectueux de la tradition. Aussi, cette culture, qui, pour les pédagogues de la Renaissance, avait toute sa valeur en elle-même et par elle-même, qu'ils célébraient parce qu'elle leur paraissait la plus belle qui fût connue, se trouve désormais servir à une fin pratique. Mais elle y sert malgré elle ; elle y est assujettie par une habile contrainte. Par sa nature, l'humanisme répugne à l'emploi qui en est fait ; il en résulte qu'il dépasse, déborde de tous les côtés le but qui lui est ainsi assigné. Il est trop clair que, pour devenir un bon catholique, il n'est nullement nécessaire de devenir un habile imitateur de Virgile et de Cicéron, d'être initié à tous les secrets de la période oratoire ou de la versification latine. Les qualités que développait l'enseignement des Jésuites ne servaient donc pas plus à la foi qu'à la vie civile. C'est qu'en définitive, l'humanisme est pour eux une sorte de rideau derrière lequel ils vont à leur fin, beaucoup plus qu'il n'est un moyen d'atteindre à cette fin.

Mais alors, d'où vient le succès de cet enseignement ? D'où vient qu'il l'emporta, et si vite, sur celui que donnaient parallèlement les collèges de l'Université ?

La comparaison de ces deux sortes d'enseignement est facilitée par ce fait qu'au moment même où les Jésuites éprouvaient le besoin de fixer en un règlement précis le *Ratio studiorum*, les principes de leur pédagogie, l'Université, de son côté, procéda à une codification du même genre. Henri IV, sentant que les temps nouveaux réclamaient une refonte complète des vieux programmes universitaires, chargea, en 1595, un comité, composé mi-partie de professeurs, mi-partie de magistrats et d'ecclésiastiques séculiers, d'établir de nouveaux statuts qui furent définitivement promulgués en l'an 1600. Or, quand on compare ce nouveau règlement, qui est resté la charte de l'Université jusqu'à la fin de l'Ancien Régime, avec celui du *Ratio studiorum*, on constate que les deux conceptions ne diffèrent par rien d'essentiel. Le but principal de l'enseignement, c'est d'apprendre à écrire ; le moyen, ce sont les exercices de composition et l'explication des auteurs anciens. Sur six heures de classe journalière, une doit être employée à expliquer, réciter les règles (grammaire ou rhétorique), toutes les autres en lectures, explications ou exercices de style. Tout comme chez les Jésuites, les seuls auteurs expliqués sont ou latins ou grecs, il n'est pas parlé d'auteurs français ; comme chez les Jésuites aussi, le latin est la seule langue tolérée à l'intérieur des collèges. La division des classes est même sensiblement la même. A l'origine, il est vrai, les Jésuites n'avaient que cinq classes, mais avec le temps la cinquième fut dédoublée.

Les différences ne sont, en définitive, que secondaires. Nous avons vu que l'élève des Jésuites vivait dans un tourbillon de devoirs écrits. L'Université, sur ce point, était moins exigeante. Les écoliers n'étaient tenus de remettre au principal du collège que trois thèmes, grecs ou latins, par semaine. Il en résulte que les explications pouvaient prendre plus de place ; et elles absorbaient, en effet, la majeure partie des heures de classe. Contrairement, d'ailleurs, à l'usage des Jésuites, les textes devaient être expliqués en entier. Un des réformateurs de l'Université, celui qui a peut-être le plus contribué à empêcher que l'Université ne disparût complètement devant la corporation rivale, Ed. Richer, proteste contre cette pratique de « châtrer les livres », d'où il résulte, dit-il, que « les jeunes gens n'apprennent rien de suivi ni d'achevé, rien qui forme un tout parfait et accompli ». C'est la preuve que les maîtres de l'Université ne cherchaient pas seulement dans les écrivains anciens des morceaux isolés à étudier,

des sortes de corrigés d'une autorité particulière, mais avaient conscience qu'une oeuvre a une unité dont il faut donner le sentiment aux élèves.

Une différence plus importante tient à l'état d'esprit dans lequel l'Université aborde l'étude de l'Antiquité. Les Jésuites, comme nous l'avons vu, ne la révélaient à leurs élèves qu'avec défiance et inquiétude ; aussi s'efforçaient-ils d'en masquer certains aspects, et les plus importants. Les maîtres de l'Université étaient plus près de la pensée des grands humanistes de la Renaissance. Le paganisme ne les effraye pas ; ils l'étudient avec confiance et sans arrière-pensée. Ils ne sentent nullement le besoin de le dénaturer pour le rendre inoffensif. Seulement, cette confiance venait surtout d'une illusion historique que les Jésuites, plus clairvoyants, ne partageaient pas. Ceux-ci avaient le sentiment très net de la distance qu'il y a entre ces deux civilisations, l'une tout imprégnée d'esprit eudémoniste, l'autre toute pénétrée du principe contraire ; l'une qui fait du bonheur un autre aspect de la vertu, de quelque manière que celle-ci soit conçue, l'autre qui sanctifie et glorifie la souffrance. Les maîtres de l'Université, au contraire, sans être des païens, se faisaient pourtant de la morale chrétienne une conception plus simple, plus moyenne, plus terre à terre ; pour cette raison, ils croyaient sincèrement la retrouver dans l'Antiquité dont ils n'avaient, par suite, aucune raison de se défier.

Rien de plus démonstratif sur ce point que le langage tenu par Rollin, qui pourtant écrivait au commencement du XVIII^e siècle, c'est-à-dire à un moment où les sciences historiques n'étaient pas sans avoir fait quelques progrès. Avec Horace, il estime qu'il y a chez Homère « une morale plus épurée et plus exacte que dans les livres des plus excellents philosophes » ; il nous montre comment on peut apprendre d'Homère la manière dont il faut respecter la divinité, les rois, la famille, etc. Il reconnaît bien que, dans la description que le poète nous donne des dieux du paganisme, il y a des égarements qu'un bon chrétien ne saurait admettre : « Il faut avouer, dit-il, qu'il nous en donne une étrange idée. Ils se querellent, ils se font des reproches, ils se disent des injures. L'adultère, l'inceste, les crimes les plus détestables perdent toute leur noirceur dans le ciel et y sont même en honneur. » Mais, en même temps, il ajoute qu'il n'est pas difficile d'y apercevoir autre chose. Il y a, dit-il, des vérités religieuses fondamentales « que la nature a gravées dans le cœur de l'homme et qu'une tradition constante et universelle y a conservées ». C'est ainsi qu'il croit démêler, dans la religion homérique, la croyance en un Dieu suprême, unique, tout-puissant, dont les décrets forment la destinée, l'idée d'une providence, de l'immortalité de l'âme, etc., et, dit-il, « c'est sur ces maximes fondamentales de la religion qu'il faut avoir soin de rendre attentifs les jeunes gens ». Ainsi, au fond, Rollin et l'Université faisaient ingénument, sincèrement, ce que les Jésuites faisaient par savante politique. Eux aussi, ils montraient à leurs élèves les hommes de l'Antiquité, non tels qu'ils étaient réellement, mais dépouillés de toute couleur locale, de leurs principaux caractères spécifiques, comme des sortes de chrétiens avant la lettre. Ce qu'ils cherchaient dans la civilisation ancienne, c'est ce qui leur paraissait constituer le fond commun de toute civilisation humaine. Toute la différence avec les Jésuites, c'est qu'eux voyaient vraiment les choses telles qu'ils les montraient, c'est qu'ils croyaient ne recourir à aucun artifice, alors que les Jésuites altéraient délibérément, en quelque sorte, la réalité pour la présenter sous les formes qui leur paraissaient les plus convenables.

Et, sans doute, c'est là une diversité de points de vue que l'avenir pourra développer. Mais ces différences sont, en définitive, de nuances et de degrés, non de principes. De part et d'autre, on voit dans les langues et les littératures anciennes l'instrument, par excellence, de la culture ; de part et d'autre, on assigne à l'art d'écrire

la même place dominante dans l'éducation. Et, si l'Université a plus de sympathie vraie pour les hommes de Rome et de la Grèce, c'est en partie parce qu'elle les voit par le côté où ils sont hommes, plutôt que par celui où ils sont Grecs ou Romains.

Au reste, ce qui montre mieux qu'il n'y avait pas de divergence fondamentale entre les deux systèmes, c'est la manière dont Rollin parle du P. Jouvency dont il admire sans réserve le traité : « Ce livre, dit-il, est écrit avec une pureté et une élégance, avec une solidité de jugement et de réflexion, avec un goût de piété qui ne laissent rien à désirer, sinon que l'ouvrage fût plus long et que les matières y fussent plus approfondies ; mais ce n'était pas le dessein de l'auteur. »

Et cependant, à ce moment, on ne peut confondre tout à fait les méthodes des Jésuites et celles de l'Université. La vraie différence n'était pas tant dans la nature du but poursuivi ou des procédés employés que dans la manière dont on s'en servait en vue d'atteindre ce but. La culture que donnaient les Jésuites était extraordinairement intensive et forcée. On sent comme un immense effort pour porter presque violemment les esprits à une sorte de précocité artificielle et apparente. De là, cette multitude de devoirs écrits, cette obligation pour l'élève de tendre sans cesse les ressorts de son activité, de produire prématurément et d'une manière inconsidérée. De là, ces innombrables exercices de style, destinés à le rompre à tous les secrets des langues anciennes. Il y avait dans l'allure générale de l'enseignement universitaire quelque chose de moins hâtif, de moins pressant, de moins vertigineux. On tendait, en somme, vers la même fin, même pour l'atteindre on suivait sensiblement la même route, mais on la suivait d'un pas plus timide et plus ralenti.

Cette modération dépendait de causes très diverses. Tout d'abord, il faut tenir compte d'une espèce de relâchement général qui se produisit dans l'activité universitaire à la fin du XVI^e et au commencement du XVII^e siècle. L'Université avait été fortement ébranlée par les guerres religieuses et eut du mal à se remettre de la secousse. De plus, à ce moment, elle change de caractère. De libre et indépendante corporation qu'elle était pendant toute la durée du Moyen Age, elle devient un corps public, un corps de l'État, soumis à l'action du pouvoir royal. La réforme d'Henri IV inaugura cette nouvelle politique que l'Université n'accepta pas sans résistance. De là une période de trouble et de désarroi pendant laquelle il se produisit comme un affaiblissement de la vieille ardeur professionnelle. Richer se plaint de la nonchalance des professeurs, « qui vont à leurs classes à 9 heures seulement, à pas de tortue et en bâillant ». Il est clair qu'une allure aussi tranquille ne ressemble pas à celle des Jésuites. Mais il est plus que probable que d'autres raisons, moins passagères et plus pédagogiques, concouraient à produire ce résultat. Il semble bien que l'Université avait le sentiment de la complexité du problème. Quelque prix qu'elle attachât à l'art d'écrire, elle n'était pas sans avoir conscience que l'Antiquité pouvait être utilisée autrement que comme une école de style : la preuve en est dans l'importance plus grande qu'elle attribuait aux explications et la place plus considérable qu'elle leur faisait dans les classes. L'universitaire était ainsi retenu par le sentiment des besoins variés auxquels il fallait satisfaire, il n'allait pas tout entier dans un seul sens. Le Jésuite, au contraire, a un but unique et simple, qui ne laisse pas place à l'hésitation et aux demi-mesures. Indifférent ou plutôt hostile à ce qui fait le fond de la civilisation ancienne, il n'en peut enseigner que la forme; c'est donc à elle uniquement qu'il s'attache, et il s'y attache avec cet exclusivisme qui, comme on l'a vu, est un des traits de son caractère. Tout rempli de l'idée dont il est le serviteur, il ne voit qu'elle, ne connaît qu'elle, et par suite, quand il s'agit d'en assurer le succès, ne saurait admettre de mesure. Puisque sa mission pédagogique est condition de sa mission religieuse, il

est naturel qu'il considère la première du même œil, qu'il s'en acquitte avec la même intransigeance outrancière. Voilà comment, chargé d'apprendre aux enfants le maniement des langues anciennes, il y employait toute sa force et toutes les leurs. Or, par des procédés aussi intensifs, on obtient des résultats brillants, ostensibles, qui sautent aux yeux de tout le monde. La lente maturation d'un esprit qui se forme normalement n'est pas chose qui s'aperçoit facilement du dehors; les fruits n'en seront vraiment perceptibles que plus tard. Au contraire, on voit une pièce de vers bien faite, une lettre bien rédigée en latin; il y a là des faits matériels qui s'imposent à l'attention des familles et qui, par suite, leur inspirent confiance. Voilà une première raison qui explique la faveur que leurs collèges conquièrent si vite auprès de l'opinion.

Mais, jusqu'à présent, nous n'avons étudié que l'enseignement des Jésuites. Il nous faut maintenant considérer leur système de disciplines. C'est là peut-être qu'ils ont montré le plus d'art et d'originalité, et c'est leur supériorité en cette matière qui explique le mieux leur succès.

Toute leur discipline reposait sur deux principes.

Le premier, c'est qu'il ne peut pas y avoir de bonne éducation sans un contact à la fois continu et personnel entre l'élève et l'éducateur - et cela dans un double but. D'abord, parce qu'il faut que l'élève ne soit jamais abandonné à lui-même. Pour le former, il faut le soumettre à une action qui ne connaisse ni éclipses ni défaillances: car l'esprit du mal veille toujours. C'est pourquoi l'élève des Jésuites n'était jamais seul. « Un surveillant le suivait partout, à l'église, en classe, au réfectoire, en récréation; au quartier et dans les chambrées, il était toujours là, il examinait tout. » Mais cette surveillance n'avait pas seulement pour objet de prévenir les écarts de conduite. Elle devait aussi permettre au Jésuite d'étudier à l'aise « les caractères et les habitudes, pour arriver à découvrir le mode de direction dont il convenait d'user à l'égard de chaque enfant ». En d'autres termes, ce commerce immédiat et ininterrompu ne devait pas seulement rendre l'action éducatrice plus continue, mais aussi plus personnelle, mieux appropriée à la personnalité de chacun. Le P. Jouvency ne cesse de recommander au maître de ne pas se borner à exercer sur la foule anonyme des élèves une influence générale et impersonnelle, mais de la graduer et de la varier suivant l'âge, l'intelligence, la condition. S'entretient-il avec un enfant en particulier? « Qu'il examine quel est son caractère pour y conformer ce qu'il doit dire, et amorcer son interlocuteur, comme on dit, avec l'hameçon qui lui convient. » Et, pour mieux s'ouvrir les esprits, il devra s'ouvrir les cœurs en se faisant aimer. En fait, il n'est pas douteux qu'au cours des relations qui se nouaient ainsi entre maîtres et élèves, il se forma bien souvent des liens d'amitié qui survécurent à la vie scolaire. C'est ainsi que Descartes resta très sincèrement attaché à ses anciens professeurs de La Flèche.

On conçoit de quelle efficacité devait être ce système d'enveloppement continu. Le milieu moral qui entourait l'enfant le suivait partout où il allait; partout il entendait exprimer autour de lui, et avec la même autorité, les mêmes idées et les mêmes sentiments. Jamais il ne pouvait les perdre de vue. Il n'en connaissait pas d'autres. Et, outre que cette action ne cessait jamais de se faire sentir, elle était d'autant plus pénétrante qu'elle savait mieux s'adapter à la diversité des natures individuelles, qu'elle connaissait mieux les ouvertures par où elle pouvait se glisser et s'insinuer dans les cœurs. C'était, par rapport à la discipline qu'avait pratiquée le Moyen Âge, une grande révolution. Le maître du Moyen Âge s'adressait à des auditoires étendus et impersonnels, au sein desquels chaque individu, c'est-à-dire chaque étudiant, était perdu, noyé et, par suite, abandonné à lui-même. Or, l'éducation

est essentiellement chose individuelle. Tant donc qu'elle se faisait ainsi par grandes masses, elle ne pouvait donner que des résultats très grossiers. De là l'indiscipline tumultueuse des étudiants du Moyen Age, contre laquelle on essaya de réagir par l'institution des collèges de plein exercice, mais sans jamais y parvenir complètement. Car les collèges ne disposaient pas d'un personnel de maîtres et de surveillants suffisamment nombreux, ni peut-être suffisamment dévoué à cette tâche de surveillance, pour exercer sur chacun le contrôle et l'action qui eussent été nécessaires.

Mais, pour entraîner les élèves à un travail formel intense, mais assez vide de matière, il ne suffisait pas de les entourer, de les envelopper de près avec une sollicitude vigilante ; il ne suffisait pas d'être toujours attentif à les contenir et à les soutenir, il fallait aussi les stimuler. L'aiguillon dont se servaient les Jésuites, c'était exclusivement l'émulation. Non seulement ils furent les premiers à organiser dans les collèges le système de l'émulation, mais ils le portèrent d'emblée à un degré de développement qu'il ne devait plus revoir.

Aujourd'hui, bien que, dans nos classes, ce système tienne encore une place considérable, cependant il ne fonctionne plus d'une manière ininterrompue. On peut dire que, chez les Jésuites, il n'y avait pas de moment où il chômât. Toute la classe était organisée dans ce but. Les élèves étaient divisés en deux camps, les Romains d'une part et les Carthaginois de l'autre, qui vivaient, pour ainsi dire, sur le pied de guerre, s'efforçant de se devancer mutuellement. Chaque camp avait ses dignitaires. En tête du camp, il y avait un imperator, appelé aussi dictateur ou consul, puis venaient un préteur, un tribun et des sénateurs. Ces dignités, naturellement enviées et disputées, étaient attribuées à la suite d'un concours qui se renouvelait chaque mois. D'un autre côté, chaque camp était divisé en décuries, comprenant chacune dix élèves, et commandée par un chef nommé décurion et pris parmi les dignitaires dont nous venons de parler. Ces décuries ne se recrutaient pas indifféremment. Il y avait entre elles une hiérarchie. Les premières comprenaient les meilleurs élèves, les dernières les écoliers les plus faibles et les moins laborieux. Et ainsi, de même que le camp dans son ensemble s'opposait au camp adverse, dans chaque camp chaque décurie avait dans l'autre sa rivale immédiate, de force sensiblement égale. Enfin, les individus eux-mêmes étaient appariés, et chaque soldat d'une décurie avait son émule dans la décurie correspondante. Ainsi le travail scolaire impliquait une sorte de corps à corps perpétuel. Le camp défiait le camp, la décurie était en lutte avec la décurie, et les émules se surveillaient, se corrigeaient et se reprenaient mutuellement. A l'occasion, le maître ne devait pas craindre de mettre aux prises des élèves de force inégale. Par exemple, on faisait corriger le devoir d'un élève plus fort par un élève moins fort afin, dit le P. Jouvency, « que ceux qui ont fait des fautes en soient plus honteux et plus mortifiés ». Même chacun peut livrer bataille à un élève d'une décurie supérieure et, vainqueur, il prend sa place.

Il est intéressant de remarquer que ces diverses dignités n'étaient pas seulement des titres honorifiques, mais des fonctions actives ; et c'était d'ailleurs ce qui en faisait le prix. Le décurion avait des pouvoirs étendus. Placé en face de sa décurie, il était chargé d'exiger le silence et l'attention de ses dix écoliers, de constater les absences, de faire réciter les leçons, de s'assurer si les devoirs étaient terminés et faits avec soin. Les consuls exerçaient sur les décurions de leur camp la même autorité que ceux-ci sur leurs décuries. Chacun était ainsi tenu en haleine. Jamais l'idée que la classe est une petite société organisée n'a été réalisée aussi systématiquement. C'est une cité dont chaque élève est fonctionnaire. C'est, d'ailleurs, grâce à ce partage du travail

entre le maître et les élèves qu'un professeur pouvait diriger sans trop de difficulté des classes qui atteignaient parfois deux cents et trois cents élèves.

En dehors de ces moyens chroniques d'émulation, il y en avait d'intermittents, trop nombreux pour qu'il soit possible de les énumérer. Périodiquement, les meilleures copies étaient affichées aux portes des classes ; les plus remarquables étaient lues publiquement soit au réfectoire, soit à la salle des Actes. Sans parler des distributions de prix annuelles, qui avaient lieu solennellement au son des trompettes, des prix étaient distribués d'une manière intermittente au cours de l'année pour une déclama-tion bien faite, pour une oeuvre littéraire de mérite, pour une danse bien exécutée, etc. A partir de la seconde, il y avait dans chaque classe une Académie dont seuls les meilleurs élèves faisaient partie. Ensuite, toutes sortes de réunions publiques avaient lieu où l'on produisait les élèves les plus brillants, où les familles venaient les écouter et les applaudir. Ainsi une richesse infinie de procédés tenait l'amour-propre des élèves dans un état de perpétuel éréthisme.

Sur ce point encore, les Jésuites opéraient une révolution par rapport à ce qui avait précédé. Nous avons vu, en effet, que l'Université et les collèges du Moyen Age avaient complètement ignoré le système de l'émulation. Alors aucune prime ne venait récompenser le mérite et solliciter l'effort. Les examens étaient organisés de telle sorte que, pour les élèves assidus, ils n'étaient guère qu'une formalité. Et voilà que, brusquement, un système tout à fait différent non seulement se constitue, mais prend d'un seul coup un développement véritablement pléthorique. On s'explique mieux maintenant comment la culture que donnaient les Jésuites put avoir ce caractère intensif que nous lui avons reconnu tout à l'heure. Toute leur discipline était organi-sée dans ce but. L'état de concurrence perpétuelle dans lequel vivaient les élèves les incitait à tendre tous les ressorts de leur intelligence et de leur volonté, et leur en faisait même une nécessité. En même temps, l'attentive surveillance à laquelle ils étaient soumis rendait moins faciles les défaillances possibles. Ils se sentaient guidés, soutenus, encouragés. Tout donc les induisait à l'effort. De là, à l'intérieur du collège, une activité vraiment intense, qui, sans doute, avait le tort de se dépenser en surface plus qu'en profondeur, mais dont l'existence n'est pas contestable.

Mais, après avoir constaté les transformations que les Jésuites inaugurèrent ainsi dans la discipline scolaire, il faut en chercher les causes. D'où venaient ces deux principes nouveaux ? Tenaient-ils uniquement au but spécial que poursuivaient les Jésuites, à la nature propre de leur institution, à la mission qu'ils s'étaient donnée, ou bien au contraire ne dépendaient-ils pas plutôt de causes plus générales, ne répondaient-ils pas à quelque changement survenu dans les idées et les mœurs publiques ?

Ce qui doit faire tout de suite écarter la première hypothèse, c'est que, si les Jésuites ont été les premiers à réaliser ces principes dans la pratique scolaire, cepen-dant ils avaient été déjà reconnus et proclamés par les pédagogues de la Renaissance. On se rappelle les protestations de Montaigne contre les maîtres assez inintelligents pour vouloir régenter tous les esprits de même façon. Lui aussi veut que l'on étudie le tempérament de l'élève, qu'on le mette à l'essai pour le mieux connaître, qu'on le fasse, comme il dit, « courir devant soi » afin de pouvoir le guider d'une manière éclairée. Et, d'un autre côté, nous avons vu que l'amour de la gloire, le goût de l'éloge, le sentiment de l'honneur étaient, pour Rabelais comme pour Érasme, comme pour les principaux penseurs du XVI^e siècle, le mobile essentiel de toute activité intellectuelle et, par suite, de toute activité scolaire. Les Jésuites étaient donc sur ces deux points,

au moins en principe, d'accord avec leur temps. Il est même intéressant de remarquer que nous connaissons au moins un collège, où, antérieurement aux Jésuites, le système de l'émulation a été organisé et pratiqué, et sous une forme qui ressemble par plus d'un côté à celle que nous venons de décrire : c'est le collège de Guyenne où Montaigne passa plusieurs années. Les élèves d'une même classe y étaient répartis, suivant leur force différente, en sections qui ressemblaient assez aux décuries des Jésuites. Des examens avaient fréquemment lieu où les élèves d'une classe étaient interrogés par des élèves d'une classe ou d'une section supérieure. On y retrouve également des concours de déclamation qui avaient lieu devant toutes les classes assemblées.

C'est qu'en effet un grand changement s'était produit dans la constitution morale de la société, qui rendait nécessaire ce double changement dans la discipline scolaire. Au xvii^e siècle, l'individu prend dans la vie sociale une place plus considérable que celle qui lui revenait jusqu'alors. Si, au Moyen Age, l'enseignement était impersonnel, si, sans inconvénient ressenti, il pouvait s'adresser d'une manière diffuse à la foule indistincte d'élèves, c'est qu'à ce moment la personnalité individuelle était encore peu développée. Les mouvements qui se produisent au Moyen Age sont des mouvements de masses, qui entraînent dans un même sens de grands groupements humains au sein desquels les individus sont perdus. C'est l'Europe tout entière qui se lève au moment des croisades; c'est toute l'Europe cultivée qui, peu après, sous l'influence d'une véritable poussée collective, afflue à Paris pour s'y instruire. La didactique du temps était donc en harmonie avec l'état moral de la société.

Au contraire, à la Renaissance, l'individu commence à prendre conscience de soi ; ce n'est plus, du moins dans les régions éclairées, une simple fraction aliquote du tout, c'est déjà un tout en un sens, c'est une personne qui a sa physionomie, qui a et qui éprouve tout au moins le besoin de se faire ses manières propres de penser et de sentir. On sait qu'il se produit à cette époque comme une soudaine éclosion de grandes personnalités. Or, il est bien évident qu'à mesure que les consciences s'individualisent, il faut que l'éducation s'individualise elle-même. A partir du moment où elle est tenue d'exercer son action sur des individus distincts, hétérogènes, elle ne peut continuer à se développer par grandes nappes homogènes et uniformes. Il fallait donc qu'elle se diversifiât; ce qui n'était possible que si l'éducateur, au lieu de rester loin de l'élève, s'en rapprochait afin de le mieux connaître, et de pouvoir varier son action suivant la diversité des natures.

Mais, d'un autre côté, il est non moins clair qu'un individu qui a conscience de soi, qui a son cercle d'idées et d'intérêts, ne peut être mû, entraîné à agir par les mêmes moyens qu'une foule amorphe. A celle-ci, il faut de grands ébranlements passionnés, de fortes impressions collectives, un peu vagues et générales, comme celles qui faisaient vibrer, sur la montagne Sainte-Geneviève, les multitudes assemblées autour d'Abélard. Au contraire, à mesure que chaque individu a sa vie morale particulière, il faut le toucher par des raisons qui lui soient propres. Il faut donc bien s'adresser à l'amour-propre, au sens de la dignité personnelle, à ce que les Allemands appellent le *Selbstgefühl*. Ce n'est pas sans raison que la concurrence devient plus vive et joue un rôle plus considérable dans la société, à mesure que le mouvement d'individualisation y est plus avancé. Puisque donc l'organisation morale de l'École doit refléter celle de la société civile, puisque les méthodes qui sont appliquées à l'enfant ne peuvent différer en nature de celles qui, plus tard, seront appliquées à l'homme, il est évident que le procédé de la discipline médiévale ne pouvait pas se maintenir; il est évident

que la discipline devait devenir plus personnelle et faire une place plus grande aux sentiments individuels, par conséquent à une certaine émulation.

Les deux innovations introduites par les Jésuites dans la discipline n'avaient donc rien, en soi, d'arbitraire : le principe tout au moins en était bien fondé dans la nature des choses, c'est-à-dire dans l'état social du XVI^e siècle. Mais, si le principe était juste, s'il devait être retenu, s'il méritait de survivre, les Jésuites l'appliquèrent avec l'esprit outrancier qui est un des caractères de leur politique scolaire et, par cela même, ils le dénaturèrent. Il était bon de se tenir près de l'enfant, pour pouvoir le guider avec compétence; les Jésuites s'en rapprochèrent jusqu'à ne plus lui laisser la liberté de ses mouvements. Et ainsi la méthode tourna contre le but auquel elle eût dû servir. Ce qui était sage, c'était de bien connaître l'enfant pour aider au développement de sa personnalité naissante. Les Jésuites l'étudiaient bien plutôt afin d'étouffer plus sûrement son sens propre, source possible de schisme. Du moins, une fois reconnue l'utilité de l'émulation, de la concurrence, ils en firent un emploi tellement immodéré que les élèves vivaient, *les uns par rapport aux autres*, sur un véritable pied de guerre. Comment ne pas considérer comme immorale une organisation scolaire qui ne faisait appel qu'à des sentiments égoïstes ? N'y avait-il donc pas d'autres moyens d'entretenir l'activité des élèves que de les tenter par d'aussi médiocres appâts ?

Deuxième partie : De la Renaissance à nos jours

Chapitre VIII

Conclusion sur la culture classique

[Retour à la table des matières](#)

La conclusion qui se dégageait du dernier chapitre, c'est que les jésuites n'ont fait preuve d'originalité que pour ce qui concerne l'éducation de la volonté. C'est que, sur ce point, ils poursuivaient un but qui leur était spécial et qui ne pouvait être celui des Universitaires. Ils voulaient, avant tout, faire de leurs élèves des serviteurs fidèles de l'Église, des sujets dévoués du Saint-Siège.

Sans doute, les maîtres de l'Université, eux aussi, étaient bons chrétiens, bons catholiques, et considéraient comme un de leurs devoirs professionnels de travailler à entretenir et à développer le sentiment religieux. Mais, par suite de l'idée qu'ils se faisaient de la religion, l'éducation religieuse ne leur paraissait pas une oeuvre compliquée ; ils y voyaient le couronnement naturel et l'achèvement logique de l'éducation classique bien comprise. Sans doute, ils reconnaissaient que les Anciens n'avaient pas eu la faveur de voir, dans tout son éclat, la vérité du Christ; mais les meilleurs d'entre eux n'étaient pas sans en avoir eu comme une obscure anticipation; ils étaient en route pour la découvrir. De ce point de vue, pour tourner la volonté de l'enfant dans le sens qui convenait, pour lui révéler et lui faire aimer le Christ, il ne paraissait pas nécessaire d'instituer toute une technique spéciale ; il n'y avait qu'à

pousser un peu plus loin les idées de l'Antiquité, qu'à les préciser et à les éclaircir, qu'à développer les germes qu'elles contenaient ; on pouvait passer, sans secousse, sans effort violent, de la culture purement intellectuelle, de l'étude des littératures classiques, à la culture religieuse et morale, au Christianisme.

Il en était tout autrement des Jésuites. Ceux-ci sentaient toute la distance qu'il y a entre ces deux civilisations, qu'elles impliquent deux orientations différentes de la volonté, et que l'on ne peut s'élever de l'une à l'autre sans solution de continuité. A leurs yeux, l'étude de l'Antiquité ne pouvait être un acheminement, une préparation véritable à la vie chrétienne. Ils s'en servaient, sans doute, mais comme d'un paravent derrière lequel, à l'abri duquel ils constituaient toute une savante machinerie destinée à maîtriser la volonté de l'élève et à lui donner l'attitude que leur paraissaient réclamer les intérêts de la foi. Voilà pourquoi leur système de discipline leur était beaucoup plus personnel que leur système d'enseignement. C'est que la discipline est le moyen par excellence de fonder la volonté. Ils durent donc la concevoir et l'organiser d'une manière particulière qui fût en rapport avec le but particulier qu'ils poursuivaient. Certes, ils n'ont pas inventé de toutes pièces les principes sur lesquels elle reposait jusqu'alors ; nous avons vu comment ils se rattachent aux idées du temps ; mais, par la manière systématique et outrancière dont les Jésuites ont développé ces principes, ils en ont fait leur chose propre. Surtout, ce qui leur appartient, c'est cette savante méthode d'enveloppement insinuant par laquelle ils façonnent l'âme de l'enfant sans que celui-ci puisse résister à la lente et insensible action qui s'exerce sur lui.

Mais, si, laissant de côté l'éducation de la volonté, nous ne considérons que l'éducation de l'intelligence, l'enseignement proprement dit, nous avons vu que les différences entre les deux systèmes concurrents sont, en définitive, secondaires. Le même idéal, à peu de chose près, est poursuivi dans les deux corporations, d'une manière plus âpre, plus énergique, plus unilatérale chez les Jésuites, avec plus de mesure, avec un plus vif sentiment de la complexité du problème, peut-être aussi avec une moindre ardeur professionnelle chez les Universitaires. De part et d'autre, il s'agissait d'apprendre à écrire en imitant les Anciens. De part et d'autre, pour pouvoir utiliser ainsi l'Antiquité, on fut obligé de la dépayser, de la détacher de son milieu historique, de présenter les Grecs et les Romains comme des modèles impersonnels appartenant à tous les âges et à tous les pays.

D'ailleurs, ce qui acheva la ressemblance entre ces deux sortes d'enseignement, c'est que les Universitaires, en présence du succès de leurs rivaux, en vinrent à adopter leurs méthodes. Nous avons dit que la réforme de 1600 ne réclamait des élèves de l'Université que trois devoirs par semaine. Il y a tout lieu de croire que, en fait, ce minimum fut bien vite dépassé ; il suffit de se rappeler qu'il y a une vingtaine d'années encore, les devoirs écrits n'étaient guère moins nombreux dans nos lycées qu'ils ne l'étaient au XVII^e siècle dans les collèges des Jésuites. De même, le système d'émulation, créé par les Jésuites, avec ses compositions continuelles, ses déclamations en public, ses distributions de prix, fut importé presque tout entier dans l'Université. Même les distributions de prix prirent dans l'Université un développement exorbitant dont Geoffroy se plaint au début du XIX^e siècle. « Le travail, dit-il, est fort diminué dans les écoles ; mais les récompenses du travail, les prix sont multipliés : il s'en distribue une quantité prodigieuse. »

L'Ancien Régime, jusqu'à la seconde moitié du XVIII^e siècle, où des idées nouvelles se firent jour, n'a donc connu au fond qu'un seul idéal intellectuel, et c'est d'après cet idéal que fut formée la jeunesse française pendant plus de deux cents ans.

Dans tout ce long espace de temps, il ne se produisit qu'une seule innovation de quelque importance, et encore, comme nous allons le voir, cette innovation limitée n'eut-elle pas pour effet d'affecter de manière essentielle la conception pédagogique que nous venons de retracer.

Vers le milieu du XVII^e siècle, en dehors de l'Université et des Jésuites, se constitue un établissement scolaire nouveau, tout à fait indépendant des deux corporations rivales, établissement modeste, d'ailleurs, et dont l'existence fut des plus éphémères, qui ne laisse pas pourtant d'avoir exercé une certaine influence sur le développement de notre enseignement secondaire : ce sont les Petites-Écoles que ces Messieurs de Port-Royal, comme on disait à ce moment, ouvrirent aux alentours de Port-Royal-des-Champs en 1643, mais qu'ils transportèrent, trois ans plus tard (fin de 1646 ou commencement de 1647), à Paris, dans le cul-de-sac de la rue Saint-Dominique-d'Enfer. Ces écoles furent florissantes jusqu'en 1650. A cette date, les événements de la guerre civile et de tracasseries de toute sorte les obligèrent à émigrer à la campagne; enfin, en 1660, par suite des intrigues des Jésuites, elles furent définitivement fermées. Elles ne durèrent donc qu'une quinzaine d'années. Si l'on songe, d'autre part, que, d'après l'estimation de Sainte-Beuve, elles ne pouvaient guère recevoir plus de cinquante enfants à la fois, on voit qu'elles ne purent faire sentir leur action que sur un bien petit nombre d'élèves. C'est pourtant dans ces Petites-Écoles que prit naissance l'innovation dont il nous reste à parler. Ce sont elles qui, les premières, firent place au français dans l'enseignement secondaire.

On se rappelle que, chez les Jésuites comme dans l'Université, la grammaire latine était enseignée en latin. Port-Royal rompit avec cet usage absurde. « Quel est l'homme, écrit Lancelot, qui voulût présenter une grammaire en vers hébreux pour apprendre l'hébreu ?... N'est-ce pas supposer qu'on sait déjà ce qu'on veut apprendre et qu'on a déjà fait ce qu'on veut faire ? » En 1644, il publia en français une *Méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue latine*. En même temps, Lancelot croyait avoir réussi à rendre plus facile et plus clair l'enseignement de la grammaire qu'il trouvait obscur et inutilement compliqué dans l'ouvrage de Despautère, lequel était alors entre les mains de tous les enfants. Il se vantait d'avoir changé une obscurité ennuyeuse en une agréable lumière, et de leur faire cueillir des fleurs où ils ne trouvaient que des épines. Sur ce point, le bon Lancelot se faisait illusion ; car ses règles en vers français barbares ne devaient pas séduire beaucoup plus les élèves d'alors qu'ils ne séduiraient les élèves d'aujourd'hui. En voici un échantillon :

Femins sont les noms en x
 Hors hie calix, calyx, fornix, Et spadix,
 varix, urpix, grex.
 Joins le dissyllabe en ax, ex:
 Fornax, carex, forfex pourtant,
 Au seul féminin se rendant;
 Laissent douteux tradux, silix
 Joins-y cortex, pumex, imbrex
 Et calx (talon), mieux masculins,
 Sandix, onyx, mieux féminins.

En même temps, l'enseignement du français se constituait. Ce n'est pas que les règles de la langue aient été méthodiquement enseignées. Il n'y avait pas à Port-Royal

de grammaire française. Certes, on n'en méconnaissait pas l'utilité. Lancelot s'était plus d'une fois résolu à tenter ce travail ; malheureusement, il y avait toujours trouvé tant de difficultés et si peu d'apparence de pouvoir en triompher qu'il avait été obligé d'y renoncer. Mais, s'il ne comportait pas d'enseignement théorique, le français était du moins l'objet d'exercices pratiques. Avant de faire écrire aux enfants en latin, on leur donnait à composer de petits dialogues, de petites narrations ou histoires, de petites lettres, en leur laissant choisir les sujets dans les souvenirs de leurs lectures. En même temps, l'exercice de la version, jusque-là négligé, prenait le pas sur le thème. On croyait, par cette méthode, sauver le français du latinisme que l'on jugeait envahissant : « La méthode latine, dit Lancelot, a comme enveloppé la langue française de formes et de tournures latines ; si l'on veut en affranchir le français et le fixer dans son entière originalité, il faut que le latin cesse d'avoir toujours le pas et que l'enseignement commence par le français. L'excès du latinisme altère et accable la langue française. »

Si l'idée avait pu se développer normalement et produire toutes les conséquences qu'elle impliquait, peut-être à la longue en serait-il résulté une véritable révolution pédagogique. Qu'on le remarque, en effet, Port-Royal ne se bornait pas à protester contre l'interdit absolu dont était frappé le français, mais mettait en question la suprématie qui, d'un avis unanime, avait été attribuée jusqu'alors, tout au moins depuis la Renaissance, au latin et au grec. C'était donc le principe même de l'enseignement humaniste qui se trouvait ainsi contesté. Or, une fois ébranlé, ruiné, on aurait très vraisemblablement senti le besoin de le remplacer par un autre, et par conséquent de réédifier le système scolaire sur un plan nouveau. En fait, il n'est pas douteux que les jansénistes étaient en quête de nouveautés. C'est ainsi que leur discipline ne ressemblait en rien à celle que pratiquaient les Jésuites, mais s'y opposait plutôt : l'émulation n'y avait aucune place. Tout ce qui pouvait provoquer l'amour-propre des enfants était sévèrement prohibé. Mais la tentative ne dura pas assez longtemps pour porter ses fruits. On sait, en effet, que les puissantes inimitiés soulevées par Port-Royal mirent prématurément un terme à l'existence des Petites-Écoles.

L'idée ne sombra pas tout entière, mais elle ne survécut que diminuée. Ce fut tout d'abord une autre corporation enseignante qui, entre les Jésuites et l'Université, ne laisse pas d'avoir joué un rôle très honorable dans l'histoire de notre enseignement, ce fut l'Oratoire qui en hérita. L'Oratoire, qui, d'ailleurs, n'était pas sans sympathie secrète pour les doctrines de Jansénius, donna définitivement au français droit de cité dans ses classes. Mais, plus timides que ces Messieurs de Port-Royal, les Oratoriens, tout en accordant une place modeste à cet enseignement nouveau, continuèrent à faire du latin et du grec la base fondamentale de la culture intellectuelle. C'est en grec et en latin que se firent les principaux exercices de style. C'est également sous cette forme atténuée que l'Université finit par adopter la réforme, après plus de soixante ans de résistance d'ailleurs. En 1716, ses députés assemblés au Collège du Plessis décidèrent d'employer désormais dans les classes la grammaire et les autres ouvrages classiques de Gaullien qui étaient tous rédigés en français. Et Rollin nous apprend que, de son temps, tout au moins dans le collège qu'il dirigeait, on apprenait la grammaire française et l'on expliquait quelques auteurs français.

Mais, s'il était impossible de passer sous silence cette innovation, on voit qu'elle ne modifiait en rien la physionomie générale de l'enseignement. Celui-ci resta essentiellement littéraire. Aux deux langues anciennes, une autre fut ajoutée, qui, d'ailleurs, tint la moindre place ; mais les langues et les littératures restent la matière par excellence de la culture. Les sciences, malgré les progrès si considérables qu'elles

avaient faits depuis le XV^e siècle, n'avaient pour ainsi dire pas accès dans les collèges. Ce n'est que très lentement et très tardivement qu'il parvint à en filtrer quelques parcelles dans la seconde année de philosophie. Enfin, cette culture littéraire continue à être donnée essentiellement au moyen des langues et des littératures de l'Antiquité. Un fait, entre autres, démontre combien cette prépondérance était encore marquée au XVIII^e siècle. Rollin conseille aux maîtres d'enseigner l'histoire, mais il ne parle que de l'histoire ancienne. Quant à celle de son pays, il avoue qu'il en était lui-même très ignorant. Il reste donc que le système pédagogique de la France - celui, du moins, qui s'adressait aux classes aisées - est resté sensiblement le même depuis le XVI^e siècle jusqu'à la veille de la Révolution.

Cela posé, le moment est venu de chercher quelles ont été les conséquences historiques de ce système. On peut prévoir qu'elles ont dû être d'une très grande importance, et à cause du temps très long pendant lequel il a fonctionné, et parce que l'époque où il s'est formé a immédiatement précédé celle où les principaux traits de notre esprit national se sont fixés. Dans l'examen auquel nous allons procéder, il n'y aura pas lieu de distinguer spécialement entre Jésuites et Universitaires, puisque les uns et les autres avaient la même conception de l'enseignement. Si pourtant ce sont les Jésuites que je parais

;avoir surtout en vue, c'est que, à cause du rôle prépondérant qu'ils ont joué pendant cette période et du caractère intensif qu'avait chez eux ce régime intellectuel, ils sont plus particulièrement responsables des conséquences bonnes et mauvaises qui en sont résultées.

Tout d'abord, il convient de disculper ce système d'un reproche qu'on lui a souvent adressé. On a dit que, à cause de la place si considérable faite au latin et au grec, la pédagogie humaniste devait avoir pour effet de comprimer l'essor de notre langue nationale, et c'est pour conjurer ce danger que Lancelot et les maîtres de Port-Royal s'efforcèrent de faire retirer au latin sa vieille suprématie. Il y a pourtant un fait qu'il est bien difficile de concilier avec cette accusation. C'est au XVI^e siècle que s'organise cet enseignement gréco-latin ; jamais il n'eut un caractère plus unilatéral ; jamais l'exclusion du français, ne fut plus complète. Et pourtant l'âge qui suit immédiatement est celui où notre langue atteint sa pleine maturité ; c'est alors que la littérature française devient elle-même une littérature classique comparable à celle de Rome et d'Athènes. Certes, je n'entends pas dire que les écrivains du XVII^e siècle durent leur génie à la renaissance des lettres anciennes et à la manière dont elles étaient enseignées ; la formation d'une société polie, l'importance qu'elle avait prise depuis les guerres d'Italie, l'affinement du goût qui s'y était manifesté sont des causes qui suffisent à expliquer la richesse et l'éclat de la production littéraire au temps de Louis XIV. Mais il n'en reste pas moins que le développement de la langue ne paraît avoir été nullement gêné par la méditation des chefs-d'œuvre de l'Antiquité. N'est-ce pas à ce moment que le français se fait sa physionomie propre, acquiert ces qualités de clarté et de précision presque mathématique, et aussi d'ordonnance logique qui le distinguent des autres langues, aussi bien anciennes que modernes ?

Cette remarque a un corollaire pédagogique qu'il n'est pas sans intérêt de dégager. N'est-il pas curieux, en effet, que les hommes qui ont le plus contribué à faire du français ce qu'il est devenu, à lui donner son originalité, aient passé toute leur jeunesse à faire des thèmes latins, des discours latins, à composer des poèmes latins ? N'est-ce pas la preuve que, pour apprendre à l'enfant le maniement de sa langue natale, il n'est pas nécessaire de l'astreindre à faire dans cette langue des exercices de

composition répétées, d'accumuler les discours sur les narrations et les dissertations sur les discours ? Ce qu'il est essentiel de lui enseigner, c'est l'art d'analyser et de décomposer sa pensée. L'idée se présente à nous sous forme globale, synthétique, confuse ; discerner les éléments dont elle est faite et les rapports qui les unissent, voilà le secret du style, voilà ce qu'il importe de savoir. Sans doute, la composition peut y servir ; car, pour traduire notre pensée avec des mots, nous sommes obligés d'en prendre conscience, de ne pas la laisser dans cet état d'indétermination et de confusion où elle se présente naturellement. Mais bien d'autres exercices peuvent être employés dans ce but : les thèmes, les versions, en quelque langue que ce soit, les analyses de la pensée des maîtres, cet exercice si négligé et qui pourrait être si fécond. Gardons-nous donc de surcharger nos élèves de compositions multiples et prématurées. L'effort pour produire n'est utile que quand l'esprit de l'enfant est déjà nourri, qu'il a atteint une certaine maturité. Trop précoce ou trop répété, il fatigue et stérilise. N'oublions pas que les plus grands ouvriers de la langue française se sont formés dans des classes où l'on n'écrivait pas en français, et que cette expérience nous serve de leçon.

Il y a plus. Bien loin que le latinisme des Collèges ait eu pour effet de faire de nous des Latins ou des Grecs, nous allons voir que certaines des particularités les plus distinctives de notre esprit national viennent de là.

On sait qu'un des caractères essentiels de la littérature française du XVII^e siècle, c'est son goût marqué, exclusif pour les types généraux et impersonnels. Les caractères que les poètes dramatiques mettent en scène ne sont pas des individus déterminés, qui portent la marque d'un milieu social, ethnique, particulier, d'une éducation spéciale, d'un monde spécial ; ce sont de simples aspects de l'homme en général. Ce sont les éternels travers du genre humain, tels qu'on peut les observer partout, que raille le poète comique ; ce sont les grands sentiments qui ont ennobli de tout temps la nature humaine que le poète tragique met en action. Andromaque n'est pas plus une païenne qu'une dame de la cour de Louis XIV ; c'est la mère en soi, l'amour maternel incarné, de même que Célimène, c'est la coquetterie, Harpagon, l'avarice, etc. Tout ce qui peut particulariser ces personnages, tout ce qui peut en faire des individus concrets, d'un lieu et d'une époque déterminés, est systématiquement omis. Quand ils ne sont pas directement empruntés à l'histoire, nous ne savons pas d'où ils viennent, où ils sont nés, s'ils sont nobles ou bourgeois, de Paris ou de la province. Très souvent, les noms qu'ils portent ne sont pas véritablement des noms propres, mais des dénominations génériques qui désignent des types abstraits : il y a des noms pour les valets (Scapin), d'autres pour les maris trompés, d'autres pour la jeune amoureuse. De là le dédain pour la couleur locale, qu'il s'agisse du costume ou de la mise en scène. Les événements représentés se passent dans une sorte de milieu abstrait, idéal, qui est en dehors de l'espace et-du temps, parce qu'il est, pour ainsi dire, de tous les temps et de tous les pays. Et cette manière de voir les choses s'est tellement invétérée chez nous que, malgré nos efforts récents pour nous en affranchir, notre littérature en garde toujours la marque, bien qu'elle aille en s'affaiblissant.

D'où cela vient-il ? Serait-ce le résultat d'une disposition native de l'esprit français ? Mais, au début de la Renaissance, les hommes voyaient tout autrement les gens et les choses. Quelle distance n'y a-t-il pas entre les héros de Rabelais et ceux de Corneille, entre l'extrême complexité des uns et la simplicité abstraite des autres ! Que s'est-il donc passé dans l'intervalle ?

Or, rapprochez cette mentalité de notre époque classique de l'enseignement que collèges des Jésuites et collèges universitaires donnaient déjà depuis près de cent ans, quand le grand siècle commença, et elle cessera de vous apparaître comme une sorte d'idiosyncrasie inexplicable. L'élève des Jésuites, pour ne parler que de lui, vivait dans un commerce assidu avec les hommes de l'Antiquité; seulement, il était dressé à ne pas apercevoir en eux ce qu'ils avaient de grec et de romain; on ne les lui montrait que par les côtés où ils étaient simplement des hommes, à peine différents (sauf pour ce qui concerne la lettre de la foi) de ceux qu'il voyait autour de lui. C'étaient les mêmes sentiments généraux qui semblaient animer les uns et les autres et les mêmes idées qui semblaient les conduire. Si donc cette humanité lointaine différait si peu de celle qu'il avait sous les yeux, comment aurait-il pu avoir l'idée que l'humanité varie dans le temps, qu'elle est diverse et d'une diversité réelle et profonde, que, suivant les lieux et les siècles, elle a des manières différentes de juger, de raisonner, de sentir et d'agir, une autre morale et une autre logique ?

Tout, au contraire, devait entretenir la jeunesse dans cette conviction que l'homme est toujours et partout semblable à lui-même; que les seuls changements qu'il présente au cours de l'histoire se réduisent à des modifications extérieures superficielles; qu'il peut bien porter d'autres costumes, habiter d'autres maisons, parler un autre langage, observer une autre étiquette, mais que le fond de sa vie intellectuelle reste, toujours et partout identique, sans variations essentielles. On ne pouvait donc, en sortant de l'école, concevoir la nature humaine autrement que comme une sorte de réalité éternelle, immuable, invariable, indépendante du temps et de l'espace, puisque la diversité des conditions de temps et de lieux ne l'affecte pas.

N'est-il pas clair que des esprits qui avaient reçu cette culture, qui, par suite, étaient atteints de cette espèce d'infirmité qui les rendait insensibles à ce qu'il y a de changeant et de variable dans l'histoire, ne pouvaient nous peindre l'homme que comme on leur avait appris à le voir, c'est-à-dire par ce qu'il a de plus général, de plus abstrait, de plus impersonnel ? Quant à ces caractères multiples et complexes qui font la physionomie particulière de chacun de nous, qui font que l'homme d'un pays et d'une condition n'est pas l'homme d'une autre condition et d'un autre pays, ils n'y voyaient que des détails accessoires, qui pouvaient être négligés sans inconvénient, dont il convenait même de faire abstraction pour atteindre ce qu'il y a d'essentiel, c'est-à-dire d'invariable et d'universel. Et voilà comment la culture intellectuelle, fruit de l'humanisme, devait nécessairement donner naissance à cette attitude mentale qui est restée un des traits distinctifs de notre littérature nationale. Au reste, les expressions mêmes dont je me suis servi pour caractériser le milieu irréel, artificiel, dans lequel les Jésuites faisaient vivre leurs élèves peuvent servir également à définir le milieu non moins idéal, non moins abstrait, dans lequel nous fait vivre la littérature du XVIII^e siècle.

Mais ce trait de caractère n'a pas seulement affecté notre vie littéraire ; tout notre tempérament intellectuel et moral en porte la marque.

Et d'abord, c'est manifestement de là que vient notre cosmopolitisme constitutionnel. Quand une société est ainsi dressée à se représenter l'homme dégagé de toutes les contingences nationales et historiques, dans ce qu'il a de plus général et de plus abstrait, elle ne peut s'attacher qu'à un idéal qui lui paraisse valable pour le genre humain tout entier. De ce point de vue, par conséquent, le Français ne peut, sans contredire sa mentalité, se poser les problèmes moraux ou politiques dans des termes étroitement nationaux. Quand il légifère, c'est pour l'humanité qu'il croit légiférer,

puisque l'humanité est la seule réalité véritable, et que les formes superficielles dans lesquelles elle s'enveloppe et qui la particularisent aux différents moments de l'histoire ne méritent pas plus de retenir l'attention du philosophe et de l'homme d'État que du poète. Voilà pourquoi, quand les Constituants entreprirent de dresser la liste des libertés qui leur paraissaient nécessaires, ce n'est pas pour eux, Français du XVIII^e siècle, qu'ils les revendiquaient, mais pour l'homme de tous les pays et de tous les temps. Et ce qui montre bien qu'il y a un lien entre cette espèce d'universalisme, de cosmopolitisme intellectuel et la culture gréco-latine, c'est que le sens du particularisme national est bien plus aiguë chez les peuples où l'humanisme a poussé de moins profondes racines que chez nous, chez les peuples anglo-saxons et germaniques, où l'influence de l'humanisme a été très vite enrayée, grâce aux progrès du protestantisme. Certes, je ne veux pas dire que l'Angleterre ou l'Allemagne aient plus d'égoïsme collectif que la France : nous avons le nôtre. J'entends seulement qu'elles sentent plus vivement que nous ce qu'il y a de réel dans les différences qui séparent les uns des autres les types nationaux, et que l'homme d'État doit tenir compte de cette diversité.

Or, voici l'envers de la médaille. L'homme en soi, l'homme en général, c'est l'homme réduit à ses caractères les plus généraux, ceux qui se retrouvent partout où il y a des hommes, abstraction faite des formes particulières qu'ils peuvent présenter suivant les circonstances. Une telle notion est nécessairement d'une extrême simplicité, puisqu'on en a retiré systématiquement tout ce qui est de nature à la compliquer. Ce qui est complexe, c'est l'individu vivant, concret, qui est de tel pays, de telle classe, de telle condition, produit de telle hérédité, etc. En lui se croisent et s'entrecroisent une multitude de caractères de toute sorte, qui, par la manière dont ils se combinent, font ce qu'il y a de personnel dans sa physionomie ; il est réellement un infini. Au contraire, plus un type est général, plus il est pauvre en qualités, car c'est à cette condition qu'il peut convenir à un grand nombre d'êtres différents.

Il est donc évident qu'un enseignement, comme celui qui se donnait en France dans les Collèges du XVI^e, du XVII^e et même du XVIII^e siècle, qui ne faisait connaître à l'enfant que l'homme, puisque les sciences de la nature physique en étaient exclues, mais qui ne lui faisait connaître l'homme que par ses aspects les plus généraux, retenait donc perpétuellement l'esprit dans un milieu uniquement peuplé d'abstractions, de types abstraits et simples, d'entités génériques et, par conséquent, devait le rendre incapable de penser autre chose que l'abstrait, le général et le simple. Car, pour que l'intelligence soit induite à se représenter le complexe comme tel, pour qu'elle travaille à s'en faire quelque idée, encore faut-il qu'elle en sente la réalité. Si, au contraire, elle a été dressée depuis l'enfance de manière à concevoir toute complexité comme une simple apparence, comme le produit d'une illusion des sens, il est inévitable qu'elle s'en détourne et passe à côté sans l'apercevoir. Or, l'esprit prend la forme des choses qu'il pense. Pour qu'il s'élargisse, il faut qu'il soit en face d'une ample et riche matière et qu'il sente le besoin de s'en saisir. Il se rétrécit, au contraire, et s'amenuise si une longue accoutumance l'a habitué à ne se représenter que des choses élémentaires, simples, exigües, qui ne demandent pas grand effort pour être appréhendées. C'est ce qui fait qu'une culture exclusivement mathématique est si dangereuse pour l'esprit qu'elle rend impropre à penser autre chose que des abstractions. La culture des humanistes ne pouvait donc manquer d'avoir les mêmes effets.

Et voilà d'où vient un des défauts constitutionnels de notre génie national, je veux dire ce simplisme outré, cet esprit mathématique, qui fait qu'il y a en nous comme un penchant naturel à dénier toute réalité à tout ce qui est trop complexe pour tenir dans

les cadres exigus de notre entendement. Ce qui met bien en évidence le rapport qui unit ce simplisme avec l'enseignement humaniste, c'est qu'il arrive à son apogée au XVII^e siècle, c'est-à-dire un siècle après que cet enseignement se donnait dans nos collèges ; il le suit donc immédiatement. On s'entend, en effet, aujourd'hui pour voir dans Descartes - cet ancien élève de La Flèche - la plus haute expression de l'esprit du grand siècle, et, d'un autre côté, la philosophie cartésienne, cette mathématique universelle, c'est le simplisme français mis en système. On sait, en effet, comment, pour Descartes, il n'y a rien de réel dans les corps que l'étendue géométrique, uniforme, homogène; quant aux propriétés innombrables qui font la vie, l'individualité des choses, il n'y voit que des apparences, des jeux d'ombre et de lumière, sans consistance et sans réalité, de même qu'il fait consister toute la conscience dans la seule pensée, abstraite et impersonnelle. Et, sans doute, je ne veux pas dire que la culture donnée dans les collèges a été l'unique cause du mal ; mais elle a certainement contribué pour une large part à ce résultat. Comment le sens du divers, du complexe ne se serait-il pas oblitéré dans ces écoles où rien n'était organisé en vue de l'éveiller ? Comment les esprits ne seraient-ils pas anémiés, alors que, sans leur apporter aucune alimentation substantielle, on les obligeait pourtant à une surproduction prématurée ?

On peut voir maintenant toute l'étendue de l'influence que ce système d'enseignement a eue sur notre tempérament national et, par suite, sur notre histoire. Car un état d'esprit qui nous faisait ainsi voir les choses sous un angle déterminé, qui nous frappait d'une sorte de cécité intellectuelle pour tout un côté de la réalité, n'est naturellement pas resté sans action sur la pratique. C'est de là qu'est venu notamment l'individualisme abstrait des hommes du XVIII^e siècle, leur conception atomique de la société, leur mépris de l'histoire. Est-ce à dire que le mal soit sans compensation. Non, certes. Le simplisme a pour conséquence presque nécessaire le rationalisme, et la force de la raison en elle-même est une force. Quand on est fortement pénétré de cette conviction que les choses sont simples ou réductibles à des éléments simples, on croit aussi que tout est clair ou peut être traduit en des termes clairs. Alors la raison est à l'abri des coups de désespoir, et se refuse à admettre qu'il y ait rien dans le réel d'irréductiblement obscur et inintelligible, sur quoi, par conséquent, elle n'ait pas de prise. Mais ce rationalisme superbe, ce rationalisme qui ne s'appuie que sur une illusion - l'illusion que le complexe n'est qu'une apparence - ce rationalisme n'est que la forme inférieure du rationalisme. Il faut que la raison acquière assez de force pour ne pas douter d'elle-même, tout en sentant que les choses sont complexes et d'une complexité réelle.

Mais, pour cela, une transformation en profondeur était nécessaire dans notre système d'enseignement. C'est seulement à la fin du XVIII^e siècle qu'on commence à en sentir le besoin. Alors commence une nouvelle période dans notre histoire scolaire. C'est la troisième et dernière. En effet, si on laisse de côté l'âge carolingien qui fut une période préliminaire et d'introduction, le chemin que nous avons parcouru depuis le commencement de cet exposé comprend deux stades principaux. Il y a d'abord l'âge scolastique, qui va du XII^e au XIV^e siècle, puis l'âge humaniste, qui va du XV^e à la fin du XVIII^e. Au premier nous devons toute notre organisation scolaire : universités, facultés, collèges, grades, examens, tout nous vient de là. Au second nous devons cet enseignement littéraire qui est resté jusqu'à des temps récents la base de notre éducation intellectuelle. A la veille de la Révolution s'ouvre enfin une troisième phase, au cours de laquelle on cherche à compléter cet enseignement littéraire par une culture historique et scientifique. Cette phase, ouverte il y a un siècle et

demi, dure toujours. Nous n'en sommes pas encore sortis ; elle s'étend jusqu'à nous. C'est elle dont nous allons maintenant aborder l'étude.

Deuxième partie : De la Renaissance à nos jours

Chapitre IX

La pédagogie réaliste

*Les origines. - Comenius. - Roland
La révolution*

[Retour à la table des matières](#)

Nous abordons maintenant une phase entièrement nouvelle - et ce sera d'ailleurs la dernière - de l'évolution pédagogique et, plus généralement, du développement mental des peuples européens. Depuis le commencement de ce livre, nous nous sommes constamment maintenus sur un seul et même versant de la pensée; nous en avons atteint le point culminant, dans le dernier chapitre, avec cet humanisme amélioré et rationalisé qui a trouvé sa plus parfaite expression dans le cartésianisme, dans cette philosophie des idées claires, qui est restée et qui, sous une forme nouvelle, doit rester à la base de notre esprit national. Nous allons passer maintenant sur un versant opposé. Mais, précisément parce que le courant à la genèse duquel nous allons assister coule ou paraît couler dans un sens tout à fait opposé au précédent, il importe, avant d'aller plus loin, que nous cherchions à embrasser ce dernier dans un coup d'œil d'ensemble, afin d'en bien marquer la marche et l'allure générale. Car c'est à cette condition que nous pourrions nous rendre compte si ces deux courants suivent réellement deux directions contraires, ou bien, au contraire, s'ils ne sont pas destinés à se rejoindre, à se mêler et à couler ensemble dans un même lit, mais élargi et transformé.

Je montrais dans le précédent chapitre que le contenu positif de l'enseignement humaniste consistait à faire connaître à l'enfant les aspects les plus généraux du cœur et de l'esprit humains. C'est là ce qui explique le sens ambigu qu'a pris et gardé, non sans raison, le mot d'humanités. C'est qu'en effet l'enseignement des humanités, c'est un enseignement de l'homme, puisque le milieu dans lequel se forme et se développe l'enfant est uniquement composé de produits de la pensée humaine. Mais l'enseignement de l'époque précédente, c'est-à-dire de l'époque scolastique, n'avait pas un autre caractère. La culture que donnait alors l'Université n'était pas alors littéraire, il est vrai ; elle était exclusivement logique. Or, quel est l'objet de la culture logique, surtout telle qu'elle était alors conçue, sinon l'homme ? Ce n'est plus l'homme complet, intégral, tel que l'envisage l'humaniste, l'homme dans toutes les manifestations de son activité morale, comme être sentant et voulant aussi bien que pensant ; ce n'est plus que l'homme réduit à son aspect logique, c'est-à-dire à l'entendement pur, à la raison raisonnante, mais c'est toujours l'homme et lui seul. Et si, par-delà la scolastique, nous remontons jusqu'à la période carolingienne, c'est-à-dire jusqu'à l'âge grammatical, c'est encore la pensée humaine que nous voyons étudier et enseigner, à travers les signes matériels par lesquels elle s'exprime, à travers le langage. Nous savons, d'ailleurs, que cette période ne fut que le prodrome et la préparation de celle qui devait suivre immédiatement. Ainsi l'homme, toujours l'homme.

Quant à la nature, elle n'est connue qu'à travers l'homme. Les choses n'intéressent pas elles-mêmes ; elles ne sont pas étudiées en elles-mêmes et par elles-mêmes, mais à travers les opinions humaines dont elles ont été l'occasion. Ce n'est pas la réalité telle qu'elle est que l'on veut savoir, c'est ce que les hommes en ont dit, c'est-à-dire ce qu'elles ont, pour ainsi dire, d'humain.

De là l'importance primordiale du texte, qui n'est pas moindre sous la scolastique qu'à la Renaissance. C'est que c'est dans le texte que sont fixées les opinions, les pensées des hommes. Entre les choses et l'esprit, le texte s'intercale et les voile en partie. Cette influence du texte est tellement obsédante que les plus grands esprits, ceux qui ont le plus vif sentiment de ce qu'il y a de vivant dans la réalité, de l'intérêt qu'il y aurait pour l'esprit à se rapprocher davantage de cette source de vie, ne parviennent cependant pas à s'en libérer : tel Rabelais. Ils ne soulèvent un instant ce voile qui leur dissimule le réel que pour le laisser retomber aussitôt. Et cette attitude mentale tient à des causes si profondes que nous avons pu l'observer dès les premiers pas que nous avons faits. La plus vieille organisation scolaire que nous connaissons est celle qui répartit en deux cycles toutes les branches du savoir humain : le *Trivium* et le *Quadrivium*. Or, nous avons vu que, sous son aspect archaïque, cette division et cette classification avaient un sens toujours actuel. Le *Trivium*, c'est l'ensemble des disciplines qui ont pour objet les différentes manifestations de la nature humaine, c'est la *Grammaire*, la *Dialectique* et la *Rhétorique*. Le *Quadrivium*, c'est l'ensemble des disciplines qui sont relatives aux choses, c'est l'*Arithmétique*, la *Géométrie*, la *Musique*, *science des sons et du rythme*, l'*Astronomie*. Dès ce moment, la distinction était donc faite et nous avons vu que, dès lors, le *Quadrivium* n'occupait dans l'enseignement qu'une place très restreinte ; c'est le *Trivium* qui était au premier plan, et il n'a jamais perdu cette situation tout à fait prépondérante.

Ainsi s'explique une loi sur laquelle j'ai souvent appelé votre attention et qui domine, en effet, toute notre évolution scolaire. C'est que, depuis le VIII^e siècle, nous allons de formalisme pédagogique en formalisme pédagogique sans parvenir à en

sortir. Suivant les temps, le formalisme a été successivement grammatical, logique ou dialectique, puis littéraire ; mais, sous des formes diverses, c'est toujours le formalisme qui a triomphé. J'entends par là que, pendant tout ce temps, l'enseignement a toujours eu pour but non de donner à l'enfant des connaissances positives, des notions aussi adéquates que possible de choses déterminées, mais de susciter chez lui des habiletés toutes formalistes, ici l'art de discuter, là l'art de s'exprimer.

La cause de cette tendance tellement caractéristique, c'est que, du moment où l'enseignement avait pour objet l'homme, et l'homme seulement, il ne pouvait pour ainsi dire pas comporter de savoir proprement dit. Tout d'abord, la nature en étant exclue, toute une source, et peut-être la plus importante, de connaissances positives se trouvait exclue du même coup. Restait l'homme, et sans doute on peut concevoir que l'homme soit l'objet d'une science proprement dite. Nous savons aujourd'hui que la nature humaine est infiniment complexe, qu'elle a des dessous et des profondeurs insoupçonnés du vulgaire; que la manière dont elle s'apparaît à elle-même est trompeuse, et qu'elle offre à ceux qui l'étudient une belle moisson de connaissances positives à recueillir. Mais cette conception est toute récente ; elle date de trente à quarante ans ; tout au plus peut-on la faire remonter jusqu'à Auguste Comte.

Pour les humanistes, rien de plus simple que les passions qui meuvent les hommes depuis qu'il y en a, et que les grandes vérités fondamentales et, pour cette raison, élémentaires, que l'on mettait à la base de la civilisation. Dès lors, ce qu'il importait d'enseigner, ce n'était pas de quoi sont faits ces états très généraux de l'âme humaine, mais c'était l'art de les mettre en œuvre, d'en traduire les variations et les nuances avec des mots. Pour les dialecticiens du Moyen Age, l'homme était chose plus simple encore, puisqu'il était réduit à la raison raisonnante, c'est-à-dire à un petit nombre de concepts très généraux, de formes vides, susceptibles de s'appliquer à toute espèce de matière indistinctement : concept de substance et d'attribut, d'essence et d'accident, de genre et de propriété, etc. Pour eux aussi, par conséquent, ce qui était difficile, ce que l'enfant ignorait surtout, c'était moins ce qu'étaient ces concepts généraux et formalistes (dont on ne pouvait pas dire grand-chose, puisqu'ils étaient vides) que l'art de s'en servir dans le raisonnement et, plus particulièrement, dans la discussion.

Ainsi le formalisme persistant de notre culture intellectuelle vient de ce qu'elle a toujours pour objet à peu près unique l'homme. Mais il nous faut maintenant rechercher d'où vient qu'elle reste concentrée sur ce seul objet, d'où vient que, pendant des siècles, l'enseignement s'est aussi systématiquement détourné de ce monde extérieur qui, pourtant, est si proche de nous, qui, quoi qu'on fasse, tient une si grande place dans notre vie et qui, par l'action qu'il exerce sur nos sens, nous rappelle sans cesse, semble-t-il, au sentiment de son existence ? Est-il donc dans la nature de toute civilisation commençante de s'attacher d'abord à l'homme en négligeant le monde ? Mais c'est la marche contraire qu'a suivie la civilisation ancienne. C'est aux choses tout d'abord, c'est à l'univers physique que s'est attachée primitivement la pensée hellénique. Tous les grands penseurs de la Grèce, depuis Thalès jusqu'aux sophistes, ont spéculé exclusivement sur l'univers physique ; c'étaient des physiciens. C'est le monde qu'ils cherchaient à comprendre; quant à l'homme, ils semblent n'éprouver aucunement le besoin de le connaître, et le laissent plus ou moins systématiquement en dehors de leurs spéculations. C'est seulement avec Socrate, c'est-à-dire à une époque très tardive, que l'esprit humain devient objet de réflexion et, par suite, d'enseignement. D'où vient donc que la civilisation chrétienne s'est développée en sens inverse ? D'où vient qu'elle a été attirée tout de suite par l'homme et les choses humaines et qu'elle a, au contraire, témoigné une aussi grande et aussi longue indiffé-

rence pour les choses du monde extérieur ? On conçoit sans peine l'intérêt de la question même sous le seul point de vue pédagogique.

Le rapprochement avec la Grèce va nous mettre sur la voie de la solution. Si la réflexion grecque s'est d'abord portée, et d'un mouvement si exclusif, sur le monde, c'est que le monde était alors, au regard de l'opinion, la chose excellente et sainte. Le monde, en effet, était considéré comme divin, ou plutôt comme le domaine même des divinités. Les dieux ne sont pas en dehors du monde, ils sont dans les choses, et il n'est pas de choses où il n'en réside : [en grec dans le texte]. C'est l'homme, c'est l'esprit humain, qui étaient alors considérés comme choses profanes et de peu de prix ; c'est Socrate lui-même qui nous l'apprend et il se fonde même sur ce caractère profane pour revendiquer le droit de spéculer avec une complète indépendance ; ici, dit-il, le penseur doit jouir d'une entière liberté, car il ne risque pas d'empiéter sur le domaine des dieux. Pour le christianisme, au contraire, c'est l'esprit, c'est la conscience de l'homme qui est la chose sacrée et incomparable : car l'âme, ce principe de notre vie intérieure, est une émanation directe de la divinité. Le monde, lui, se définit par la matière, et la matière est la chose profane, vile, dégradante, c'est, l'antagoniste de l'esprit, c'est la source du mal et du péché. Entre l'esprit et les choses, il y a toute la distance qui sépare le spirituel du temporel. Aussi Dieu a-t-il dédaigneusement abandonné le monde aux libres entreprises des hommes, *tradidit mundum hominum disputationi*.

Cette remarquable inversion dans l'attitude observée par ces deux religions n'a rien de fortuit ou d'accidentel : elle tient, au contraire, à une inversion correspondante dans les principes dont elles s'inspirent. Les religions de l'Antiquité sont, avant tout, des systèmes de rites dont l'objet essentiel est d'assurer la marche régulière de l'univers. Pour que le blé germe et donne une moisson abondante, pour que les fleuves coulent, pour que les astres accomplissent leurs révolutions, il faut que les dieux de la moisson, les dieux des fleuves, les dieux des astres vivent, et ce sont les rites qui les font vivre. Qu'ils cessent d'être accomplis aux jours fixés et de la manière prescrite, et c'est la vie universelle qui sera arrêtée. On s'explique que l'attention du Grec soit tout entière tournée vers le dehors, où se trouve, suivant lui, le principe de l'être.

Au contraire, c'est dans l'homme lui-même, c'est dans l'âme de l'homme que la religion chrétienne a son siège. Religion essentiellement idéaliste, c'est sur le monde des idées, sur le monde des âmes que son dieu aspire à régner, et non sur le monde des corps. Adorer les dieux de l'Antiquité, c'était entretenir leur vie matérielle à l'aide d'offrandes et de sacrifices, parce que de leur vie dépend celle du monde ; le dieu des chrétiens, lui, veut être adoré, comme le dit la formule, en esprit et en vérité. Pour lui, être, c'est être cru, c'est être pensé, c'est être aimé. Tout donc inclinait le chrétien à tourner sa pensée vers lui-même, puisque c'est en lui-même que se trouve la source de la vie, j'entends de la vraie vie, de celle qui compte le plus à ses yeux, de la vie spirituelle. Le détail même des pratiques du culte lui fait de cette concentration sur soi une nécessité. Le rite le plus ordinaire, c'est la prière, et la prière, c'est une méditation intérieure. Comme, pour le chrétien, la vertu, la piété consistent non en des manœuvres matérielles, mais dans des états intérieurs de l'âme, il est tenu à exercer une perpétuelle surveillance sur soi. Comme il est obligé à de perpétuels examens de conscience, il faut bien qu'il apprenne à s'interroger, à s'analyser, à scruter ses intentions, en un mot, à se réfléchir. Ainsi, des deux pôles possibles de toute pensée, la nature, d'une part, l'homme, de l'autre, c'est nécessairement autour du

second que devait graviter la réflexion des sociétés chrétiennes et, par suite, aussi, leur système d'enseignement.

En un mot, avec le Christianisme, le monde perd l'unité confuse qu'il avait primitivement, et se scinde en deux parties, en deux moitiés de valeur très inégale : il y a, d'une part, le monde de la pensée, de la conscience, de la morale, de la religion, il y a, de l'autre, le monde de la matière inintelligente, amoral, areligieuse. Or, l'activité religieuse, morale, intellectuelle, voilà ce qui est vraiment humain, voilà ce qui est caractéristique de l'homme. Puisque donc, d'un aveu unanime, l'éducation a avant tout pour objet de développer chez l'enfant les germes d'humanité qui s'y trouvent, il ne devait même pas venir à l'esprit que la - nature et les sciences de la nature pussent servir à ce but. Elles ne pouvaient qu'en détourner. Et c'est encore à ce sentiment qu'obéissent, clairement ou confusément, ceux qui, aujourd'hui même, protestent contre toute tentative en vue de faire plus grande la place du monde physique et des sciences qui s'y rapportent dans notre système d'enseignement. Ce n'est pas, dit-on, en expliquant à l'homme l'univers qu'on lui fera connaître ce qu'il lui importe avant tout de pénétrer, c'est-à-dire lui-même. Ce n'est pas en lui enseignant les lois de la physique ou de la chimie qu'on lui apprendra ni à mieux diriger sa pensée, ni à mieux régler sa conduite. Il semble même qu'il y ait une sorte de contradiction et de profanation à vouloir ainsi former l'homme, la conscience à l'école de la nature, la partie la plus noble du réel sur le modèle de la plus basse.

Je n'examinerai pas ici si tout doit être abandonné dans cette conception, ou bien, au contraire, si elle n'est pas fondée en quelque mesure et s'il n'y a pas quelque chose à en retenir; nous retrouverons ce problème, que j'ajourne provisoirement. Je me borne pour l'instant à exposer cette manière de voir, telle qu'elle se présente à nous historiquement, parce qu'elle nous fournit la réponse à la question historique que nous nous sommes posée. Nous nous demandons par quel étrange aveuglement l'homme, tout en étant profondément engagé dans le milieu physique, a pu s'en désintéresser à ce point; comment il a pu se laisser ainsi distraire de ces choses qui l'entourent, qui le pressent de toutes parts, et dont il est si étroitement dépendant. Eh bien, c'est que son attention était ailleurs ; c'est qu'un autre objet, sous l'influence des idées régnantes, l'absorbait et l'obsédait : cet objet, c'était lui-même.

Par suite de cette préoccupation exclusive, il ne s'intéresse aux choses que par le côté où elles ont en elles quelque chose d'humain ; ce qu'il recherche en elles, ce ne sont pas elles, c'est lui-même, à savoir les événements humains dont ces choses ont été l'occasion, les idées qu'elles ont suscitées, et les textes où ces idées et ces événements se trouvent racontés. Et non seulement, dans ces conditions, on s'explique cette indifférence si persistante pour toutes les connaissances relatives à la nature, mais encore il est aisé de prévoir qu'il n'a pas été possible d'en triompher sans se heurter aux plus vives résistances ; car il fallait pour cela amener l'homme à se voir lui-même et les choses sous un autre angle, et modifier, par conséquent, l'assiette de sa mentalité.

Comment ce changement s'est-il accompli ?

Pour que les choses pussent enfin attirer l'attention, pour qu'on sentît enfin l'intérêt qu'il y avait à les enseigner à l'enfant, il fallait que la conscience publique leur reconnût une valeur qui, pendant si longtemps, leur avait été refusée. Or, il est bien certain que les seules fonctions sociales auxquelles elles peuvent directement servir, puisqu'elles en constituent l'objet et la matière, sont celles que l'on peut assez

commodément désigner d'un mot emprunté à la terminologie chrétienne, les fonctions temporelles, celles qui sont destinées à entretenir et à développer la vie physique des sociétés. Que ces fonctions, qui au regard des sociétés chrétiennes, pendant tout le Moyen Age et les premiers temps de l'époque moderne, étaient regardées comme d'ordre inférieur, viennent, enfin, à se relever de ce discrédit, qu'elles prennent plus de dignité et d'importance, et les choses, et les connaissances relatives aux choses, et qui sont indispensables au jeu normal de ces fonctions, ne pourront manquer de se relever du même coup dans l'opinion. Et c'est, en effet, de cette façon qu'elles finirent par s'introduire dans la vie scolaire.

Ainsi un moment vint, ici plus tôt, ailleurs plus tardivement, où les intérêts religieux et moraux ne furent plus les seuls dont on tint compte, où les intérêts économiques, administratifs, politiques prirent trop d'importance pour qu'on pût continuer à les traiter comme des quantités négligeables, dont le maître, à l'école, n'avait pas à se préoccuper. Il vint un moment où ce qu'on pourrait appeler les besoins purement laïques et amoraux de la société furent trop vivement ressentis pour qu'on ne comprît pas la nécessité de mettre par avance l'enfant en état d'y satisfaire un jour. Ainsi un nouveau critère se fit reconnaître, par rapport auquel la valeur pédagogique des différentes sortes de connaissances fut désormais estimée. Désormais, on mesura l'intérêt qu'il convenait de leur attribuer en prenant pour point de repère, non plus seulement les fins morales les plus hautes que puissent poursuivre les hommes, mais aussi les nécessités vitales de la société, les conditions qui sont indispensables à son bon fonctionnement.

Un point de -vue nouveau s'introduisit ainsi en pédagogie, à côté de l'ancien, et, d'ailleurs, sans l'exclure. On ne se préoccupa plus uniquement de former de bons chrétiens - et je prends le mot dans son sens large, entendant par là non pas seulement des pratiquants exacts, mais des consciences toutes pénétrées des grandes idées morales qui sont à la base du christianisme - mais on voulut aussi faire de bons citoyens, qui fussent en état de remplir utilement la fonction qui leur incomberait un jour dans la société. Sans préparer l'enfant à aucune profession déterminée, on entendit le munir des connaissances utiles pour qu'il pût aborder, dans de bonnes conditions, la profession qu'il choisirait plus tard. A la culture purement spirituelle qu'on lui avait donnée jusqu'alors, on sentit la nécessité d'ajouter, de juxtaposer une culture temporelle qui le préparât davantage à la vie réelle. Or, pour cela, il fallait l'obliger à sortir de ce monde de purs idéaux, où il avait été jusque-là maintenu, pour le mettre en contact avec la réalité, et notamment avec la nature, et c'est ainsi que les sciences de la nature prirent un intérêt pédagogique qu'on leur avait si longtemps refusé. D'ailleurs, en exposant comment cet enseignement nouveau est entré dans la pratique scolaire, je n'entends pas dire que ce soit la seule manière de le justifier, que cette juxtaposition de deux cultures hétérogènes soit sans graves inconvénients. Pour l'instant, je me borne à raconter ; nous apprécierons ensuite.

C'est dans les milieux protestants, et particulièrement en Allemagne, que cette nouvelle conception pédagogique s'est produite pour la première fois, et les pays allemands sont, d'ailleurs, restés son terrain de prédilection.

On peut dire que, dans le principe, le luthéranisme se montra assez tiède pour l'humanisme. Si Luther recommande que l'on étudie les langues anciennes, c'est afin que les prédicateurs de la religion réformée ne paraissent pas au-dessous de leur tâche, c'est afin qu'en ce siècle où le goût de l'éloquence commençait à se répandre, ils ne fassent pas l'effet de barbares attardés. Mais, par lui-même, Luther ne ressentait

aucunement pour les lettres classiques un enthousiasme comparable à celui d'Érasme et des grands humanistes des pays latins, et, à l'exception de Mélanchthon, tout son entourage partageait les mêmes sentiments. C'est qu'en effet il y avait dans le protestantisme un sens de la société laïque et de ses intérêts temporels que n'avait, que ne pouvait avoir le catholicisme. Si Luther réclame des écoles, c'est, dit-il lui-même, pour « maintenir au-dehors l'état de choses temporel, *den weltlichen Stand*, afin que les hommes puissent bien gouverner le pays, afin que les femmes puissent bien élever leurs enfants et entretenir leur maison ». Il ne veut pas de l'ancien système. « Ce n'est pas mon opinion qu'on organise des écoles comme celles qui ont existé jusqu'à ce jour. C'est maintenant un autre monde, et il en va autrement. » Et il demande qu'on prépare le jeune homme à sa fonction future. Aussi l'humanisme n'eut-il pas dans les pays protestants d'Allemagne la même influence et la même autorité que chez nous. Dès la fin du XVI^e siècle, il perdait de son influence et de son prestige.

Le terrain se trouvait ainsi préparé pour l'apparition d'une pédagogie nouvelle, qui, contrairement à l'humanisme, irait chercher dans les choses, dans la réalité, l'instrument de la culture intellectuelle. Et, en effet, dès le début du XVII^e siècle, cette pédagogie est en train de se constituer. C'est d'abord Ratke, plus connu sous le nom de Ratichius, qui proteste contre la place prise dans l'enseignement par les lettres anciennes, contre les années que l'enfant perd à les apprendre ; c'est ensuite et surtout le grand pédagogue des Temps modernes, Amos Comensky, plus connu lui aussi sous la forme latinisée de son nom, Comenius (1592-1670).

Chez Comenius, nous trouvons formulé en termes plus exprès le principe même que j'énonçais tout à l'heure et qui est à la base de toute cette pédagogie nouvelle : c'est qu'il faut former l'homme sans doute en vue de la vie spirituelle, dont un prêtre comme Comenius ne pouvait songer à rabaisser l'importance, mais aussi en vue de la vie temporelle et civile : *Scholae*, dit-il, *dum hominem formant, totaliter forment ut parent negotiis hujus vitae ipsique aeternitati aptum reddant* (*Magna Didactica* (1657), XVIII, 11). « Quand les écoles forment l'homme, qu'elles le forment dans la totalité de son être, de manière à ce qu'il soit à la hauteur des fonctions qui lui incombent dans cette vie et prêt pour la vie éternelle. » Et ailleurs : *Nihil tractetur nisi quod solidissimum habeat usum ad hanc et futuram vitam* (*ibid.*, 8). Pour tout ce qui ne concerne pas la culture religieuse et morale, c'est donc à l'utilité présente que tout doit être rapporté. *Nihil doceatur nisi ad usum praesentem* (*ibid.*, XVII, 45). Il est bien clair qu'à cette fin pratique l'étude des langues et des littératures ne saurait directement servir. Ce qui importe, c'est de connaître les choses. Il faut donc renverser complètement les méthodes jusqu'à présent sui-vies dans les écoles et qui mettaient les textes à la place des choses. *Non monstrarunt (scolae) res ipsas quomodo a se ipsis et in se ipsis sunt, sed quid de hoc et illo unus et alter et tertius et decimus quisque sentiat et scribat ; ut maximae eruditionis habitum fuerit de multis multorum discrepantes tenere sententias* (XVIII, 23). Désormais, c'est la marche inverse qu'il faut suivre ; le livre, le texte doivent s'effacer devant la chose, devant la réalité, à l'école de laquelle il faut mettre directement l'enfant : *Summa huc redit : docendi sunt homines non e libris sapere, sed e coelo, terra, quercubus et fagis, id est nosse et scrutari res ipsas, non de rebus tantum alienas observationes et testimonia* (XVIII, 28). Or, les sciences seules peuvent nous faire connaître le monde. Les sciences prendront donc dans l'école la place prépondérante qu'occupaient précédemment les langues. La connaissance des langues cessera d'être la fin ultime de l'enseignement ; on ne les enseignera plus que dans la mesure où elles seront utiles

soit à la pratique, soit à la culture scientifique. On enseignera la langue nationale et les langues vivantes pour permettre aux hommes de commercer entre eux; on enseignera les langues anciennes *ob legendos libros sapienter scriptos* (*ibid.*, XXII, 1), pour permettre à l'enfant et, plus tard, à l'homme d'utiliser les livres écrits dans ces langues. Les sciences, d'ailleurs, prendront d'autant plus de place dans l'école qu'elles devront être enseignées toutes sans exception. La culture scientifique devra être encyclopédique. Non pas, sans doute, qu'il puisse être question de donner à chaque enfant une connaissance intégrale, exhaustive, de toutes les sciences, ni même d'une ou d'un petit nombre d'entre elles. Mais il faut qu'il ait de chacune d'elles une connaissance schématique qui contienne tout au moins les notions les plus fondamentales. Car, puisqu'il est destiné à vivre dans le monde, il faut qu'il n'ignore rien du monde, rien du moins qui soit essentiel. On ne peut savoir, par avance, à quel ordre de choses il aura affaire; il faut donc qu'il ne soit pris à l'improviste par aucune. « Tous ceux, dit Comenius, qui sortent de l'école pour aborder l'univers non comme de simples spectateurs, mais comme acteurs, *quicumque in mundum, non solum ut spectatores, sed etiam ut actores futuri immittuntur*, doivent posséder des notions de toutes, les choses essentielles qui sont ou se font, *omnium principalium quae sunt et fiunt fundamenta* » (X, 1).

Voilà donc cette idée de la culture encyclopédique, que nous avons déjà trouvée sur notre chemin, à chacune des étapes précédemment parcourues, qui réapparaît à nouveau sur le seuil même de la période nouvelle où nous entrons. Il est donc bien vrai, comme je l'annonçais dans une des premières leçons, qu'elle n'a jamais quitté l'horizon, et il y a dans cette persistance, dans ce retour périodique, un fait remarquable, dont il faut prendre conscience et dont il y aura certainement lieu de tenir compte. Même on peut voir que, à mesure que nous avançons, cette idée prend plus de force et de consistance. Vague, indécise, informulée dans les écoles cathédrales, où elle ne se traduit que dans le caractère encyclopédique des grands manuels scolaires, elle devient avec les Universités une aspiration déjà plus consciente d'elle-même. Nous avons vu ensuite Rabelais et les grands savants de la Renaissance la célébrer avec éclat, mais sans que cet enthousiasme tumultueux et confus éprouve le besoin de se justifier par des raisons objectives. La voici qui se présente à nous sous la forme d'une théorie systématique, et qui donne ses preuves. La culture doit être encyclopédique, parce qu'elle doit préparer l'homme à toutes les formes possibles de l'action.

Même, à cette raison d'ordre pratique, Comenius en a joint une autre plus purement spéculative. C'est que la science dans son ensemble forme réellement une encyclopédie, elle est une, elle constitue un seul et même système, très ramifié, mais qui est issu tout entier d'un seul et même tronc : *una encyclopaedia in qua nihil sit non e communi radice ortum* (XVIII, 35). La science est une, parce que le monde est un. Les rapports logiques qui unissent les choses sont les clous et les chevilles qui relient les éléments du système et qui en font la solidité : *Rationes sunt isti clavi, istae fibulae... quae rem faciunt firmiter haerere*. - Nous sommes bien, cette fois, en face d'un philosophe de l'encyclopédisme; Comenius est un précurseur de ces grands encyclopédistes dont nous parlerons dans quelques instants.

Ces idées de Comenius ne restèrent pas purement théoriques; elles furent le point de départ de toute une agitation qui s'étendit très vite, même au-delà de l'Allemagne. Partout, dans les sociétés germaniques, les meilleurs esprits sentaient le besoin de rompre aussi bien avec les méthodes de la Renaissance qu'avec celles de la scolasti-

que, et de mettre l'enfant à l'école des choses. Le grand penseur de l'Allemagne du XVII^e siècle, Leibniz, se fit le défenseur de cette conception nouvelle. Il va même jusqu'à faire du goût pour le réel un des traits distinctifs de la culture allemande. « J'accorderais volontiers aux Italiens et aux Français, à Léon X et à François I^{er}, l'honneur d'avoir restauré les belles-lettres, *restorationem cultiorum litterarum*, pourvu qu'ils reconnaissent à leur tour que les sciences du réel (*die realsten Wissenschaften*), toutes ou presque toutes, viennent d'Allemagne. » Ainsi prit naissance le mouvement qui aboutit, vers le milieu du XVIII^e siècle, à la constitution des premières *Realschulen*, c'est-à-dire des premières écoles secondaires, où l'enseignement des réalités, des choses et des sciences qui concernent ces choses, prit la place de l'enseignement purement littéraire qui avait été en honneur jusque-là.

Chez nous, ce mouvement - et c'est un fait qu'il importe de noter - a commencé beaucoup plus tard. La France a été, sous ce rapport, d'un siècle en retard sur l'Allemagne..

Il est vrai qu'on a fait parfois de Montaigne le précurseur de cette pédagogie nouvelle, dont les origines, par suite, remonteraient jusqu'au XVI^e siècle. Et sans doute, sur un point, il peut paraître avoir devancé les penseurs dont nous venons de parler. Lui aussi a horreur de la culture livresque ; le texte est sans prestige aussi à ses yeux ; lui aussi, il demande que l'enfant soit mis en contact direct avec les choses. Mais cette ressemblance est, au fond, plus apparente que réelle. Comment, en effet, ne pas sentir quel abîme il y a entre un sceptique comme Montaigne, pour qui la science est un vain artifice, qui a « plus de montre que de force et plus d'ornement que de fruit », et des penseurs comme Comenius et Leibniz, qui avaient de la culture scientifique une si haute idée ? Suivant Comenius et Leibniz, s'il faut écarter le texte pour atteindre directement la chose, c'est que c'est la seule manière de la connaître vraiment, c'est-à-dire scientifiquement. Si Montaigne dédaigne la lettre écrite et les opinions traditionnelles, ce n'est pas par esprit scientifique et par goût pour la méthode expérimentale, c'est par scepticisme; c'est parce qu'il croit qu'il ne peut pas y avoir de science des choses, mais que nous ne pouvons en avoir que des sensations, des impressions qui ne sauraient être acquises autrement que par expérience directe. Si donc, par la tournure pratique de son esprit, qui vient peut-être de ses origines juives, Montaigne se singularise curieusement parmi ses contemporains, ce n'est pas une raison pour le ranger dans la même classe que d'autres esprits qui sont postérieurs, et de beaucoup, à la réforme baconienne et aux idées que cette réforme avait mises en circulation. D'ailleurs, ce qu'a de plus caractéristique cette pédagogie, c'est le sens social qui en est le ressort. Il s'agit avant tout de mettre l'enfant en état de remplir ses fonctions dans la société. Or, un tel sentiment est totalement absent de l'oeuvre de Montaigne.

C'est seulement vers le milieu du XVIII^e siècle que ce sentiment s'est éveillé chez nous et il devient plus vif à mesure que la Révolution approche. C'est le moment où la société française prend directement conscience d'elle-même, apprend à se penser en dehors de tout symbolisme religieux, où, par elle-même, sous sa forme toute laïque, elle acquiert aux yeux des individus un prestige suffisant pour que ses besoins et ses intérêts, même purement temporels, apparaissent comme éminemment respectables et sacrés. Aussi voit-on naître alors et se répandre, avec une remarquable rapidité, la conception nouvelle de l'éducation que nous annonçons tout à l'heure : il y a une véritable unanimité entre tous les esprits réfléchis du temps pour lui assigner comme objectif essentiel d'assurer le bon fonctionnement de la société. « L'éducation, dit La Chalotais, dans son livre : *Essai d'éducation nationale*, devant préparer des

citoyens à l'État, il est évident qu'elle doit être relative à sa constitution et à ses lois ; elle serait foncièrement mauvaise si elle y était contraire. » Le Président Roland, reprenant l'expression qui sert de titre au livre de La Chalotais, déclare en 1783, dans son *Plan d'éducation*, p. 8, le moment venu « de donner aux Écoles une forme... qui imprimât à l'éducation publique le caractère précieux (et malheureusement depuis trop longtemps négligé) d'éducation nationale ». « L'instruction publique, dit Condorcet, est un devoir de la société » (premier mémoire sur l'instruction publique, Œuvres, VII, p. 169); car c'est le seul moyen de mettre chacun à sa place. Talleyrand, dans un très beau passage de son rapport à l'Assemblée nationale, développe la même idée : « On doit, dit-il, considérer la société comme un vaste atelier. Il ne suffit pas que tous y travaillent, il faut que tous y soient à leur place, sans quoi il y a opposition de forces, au lieu du concours qui les multiplie... La plus grande de toutes les économies, puisque c'est l'économie des hommes, consiste donc à les mettre dans leur véritable position; or, il est incontestable qu'un bon système d'instruction est le premier des moyens pour y parvenir- » (Hippeau, p. 41). Partout, du Président Roland, à la Convention, on retrouve la même idée, c'est que le système de l'enseignement et le système des fonctions sociales doivent être étroitement en rapports. « Représentons-nous, dit un rapport présenté à la Convention par le Comité de l'Instruction publique, représentons-nous les différentes professions et fonctions de la société, les plus nécessaires à nos besoins naturels et politiques, ordonnées dans un système général, selon le degré d'intelligence, la nature et le degré d'instruction qu'elles supposent. L'art de l'instruction consiste à présenter toutes les connaissances humaines dans un système général et correspondant, selon leur nature et leur développement graduel. »

Or, pour préparer l'enfant à ses fonctions sociales, il ne suffit pas de le faire vivre dans un monde de purs idéaux, suivant le procédé des humanistes. Il faut le mettre en rapport avec des réalités ; car c'est à des réalités qu'il aura affaire. De là d'unanimes protestations contre cet enseignement humaniste qu'on accuse, suivant le mot de Diderot, « de n'avoir d'autre but que de faire des prêtres ou des moines, des poètes ou des orateurs » (Œuvres, VII, 431) ; de là, selon son expression, « le besoin de substituer à l'étude des mots l'étude des choses » (*ibid.*, 421).

Et c'est là, en effet, le trait caractéristique de cette pédagogie. En raison de la place considérable qu'elle fait aux sciences, comme nous le verrons dans la prochaine leçon, on serait tenté de la qualifier de scientifique, par opposition à la pédagogie littéraire des humanistes. Mais cette expression peut donner et a donné lieu à des confusions. Une pédagogie inspirée de l'esprit cartésien est, elle aussi, scientifique ; nous avons vu combien elle diffère de celle que nous étudions en ce moment ; car la pédagogie cartésienne, comme la pédagogie humaniste dont elle est issue, laisse l'enfant en face de pures abstractions, d'entités purement idéales. Le mieux est donc de définir la pédagogie qui prit naissance avec Comenius par le mot qui sert à dénommer en Allemagne les premières écoles où elle s'est organisée, et de l'appeler la pédagogie réaliste. Cette dénomination marque nettement l'opposition qu'il y a entre elle et celle des humanistes ; elles s'orientent dans deux sens tout à fait différents : l'une vers l'homme abstrait, l'autre vers la réalité, vers les choses. Et c'est ainsi qu'on aperçoit l'inspiration commune de toute la pédagogie du XVIII^e siècle, en même temps que son originalité. Même la pédagogie de Rousseau rentre dans cette définition. Car ce qu'il y a à la base de la doctrine de Rousseau, c'est cette idée que les

choses, étant un facteur essentiel de notre vie intellectuelle et morale, doivent être aussi un facteur essentiel de l'éducation.

Deuxième partie : De la Renaissance à nos jours

Chapitre X

La révolution

Les écoles centrales

[Retour à la table des matières](#)

Nous avons vu, dans le dernier chapitre, comment la pédagogie révolutionnaire s'opposait, par des caractères nettement tranchés, à celle qui avait précédé. Depuis les débuts de notre histoire scolaire, depuis l'époque carolingienne, l'enseignement avait eu pour unique objet l'homme, considéré tantôt sous son seul aspect logique, tantôt, avec les humanités, dans l'intégralité de sa nature, et c'est de là qu'est venu le formalisme dont la pédagogie ne parvenait pas à sortir. Jamais, je crois, la pensée humaine n'a poussé si loin l'anthropocentrisme. La pédagogie révolutionnaire est tournée dans un tout autre sens ; c'est vers le dehors, c'est vers la nature qu'elle est orientée. Ce sont les sciences qui tendent à devenir le centre de gravité de l'enseignement.

Jusqu'à-là on maintenait l'enfant dans un milieu peuplé de purs idéaux, d'entités abstraites ; maintenant, on sent le besoin de le mettre à l'école de la réalité. Le changement ne porte donc pas sur de simples nuances, sur une question de dosage ; on ne se borne pas à sentir l'insuffisance d'un enseignement exclusivement littéraire et la nécessité de faire quelque place à une culture différente. C'est une véritable volte-face qui s'accomplit. Et ce qui la détermine, c'est l'importance que prennent alors dans l'opinion les fonctions purement temporelles que le Moyen Age et la Renaissance même considéraient comme d'un rang et d'une dignité inférieurs. Les intérêts civils de

la société apparaissent, dès lors, comme assez respectables pour que l'éducation doive s'en préoccuper. C'est parce que le protestantisme avait déjà ce sens de l'aspect laïque de la société que les pays protestants ont été le lieu d'origine de cette pédagogie nouvelle; c'est parce que, au XVIII^e siècle, ce sens s'est éveillé en France que cette même conception est née chez nous à cette époque, sans qu'il y ait eu, à ce qu'il semble, emprunt direct et imitation, mais simplement parce que la même cause a produit le même effet.

Ce caractère de la pédagogie, qui va triompher avec la Révolution, met bien en évidence ce qu'il y a d'unilatéral et d'étroit dans la manière dont Taine a défini l'esprit révolutionnaire. Il n'y a vu qu'une forme et comme un prolongement de l'esprit cartésien qui, après s'être appliqué pendant le XVII^e siècle aux choses mathématiques et physiques, se serait, au siècle suivant, étendu au monde politique et moral. Et, sans doute, A n'est pas douteux que le XVIII^e siècle avait reçu le cartésianisme en héritage, de même qu'il nous l'a transmis, héritage qu'il faut, d'ailleurs, faire fructifier et non laisser dépérir. Mais, en même temps que cette mentalité héritée, l'histoire du mouvement pédagogique nous montre que le XVIII^e siècle en avait une autre, qu'il s'était faite à lui-même, qui porte la marque de l'époque : ce qui la caractérise, c'est le sens du réel, le sens des choses, de la place qu'elles tiennent dans notre vie intellectuelle et morale, de tout ce que nous pouvons apprendre d'elles. C'est là une tournure d'esprit tout à fait opposée à celle du mathématicien et du cartésien; or, si l'on n'en tient pas compte, on ne voit qu'un aspect et un seul des doctrines morales et politiques du temps, et, par suite, on n'est pas en état de les comprendre. Il ne faut cependant pas perdre de vue que c'est de Condorcet et des encyclopédistes que dérivent Saint-Simon, Comte et toute la philosophie positive du XIX^e siècle.

Entre cette orientation de l'esprit révolutionnaire et le vieil esprit de l'Université, l'incompatibilité était radicale. Jamais peut-être on ne vit une discordance aussi éclatante entre les préoccupations de l'opinion publique, ses aspirations, ses tendances et l'état de l'enseignement.

A ce moment où l'on comptait tant de savants illustres dans les différentes sciences de la nature, où les grandes découvertes se multipliaient, où, par suite, les sciences inspiraient un tel enthousiasme qu'on attendait d'elles une palingénésie de l'homme et des sociétés, elles n'avaient cependant pas réussi à se faire dans les collèges une place sensiblement plus considérable qu'autrefois. L'enseignement scientifique était tout entier concentré dans la seconde année de philosophie. Là on enseignait un peu de mathématiques ; mais pas un mot d'histoire naturelle ; pas un mot de chimie. Pour ce qui est de la physique, ce qu'on enseignait sous ce nom n'était qu'une métaphysique abstraite. « Presque partout, dit Diderot, sous le nom de physique on s'épuisait en disputes sur les éléments de la nature et les systèmes du monde. » Ce n'est que très sporadiquement que la physique expérimentale finit par s'infiltrer dans les classes, et ce qu'on en apprenait se réduisait à très peu de chose : quelques notions sur le mouvement et la chute des corps, la loi de Mariotte, l'équilibre des liquides et la pesanteur de l'air. Un désaccord aussi fondamental avec l'esprit public devait nécessairement faire apparaître les Collèges, avec leur vieille organisation, comme autant d'obstacles aux progrès nécessaires ; l'idée de les conserver et de les utiliser pour les fins pédagogiques nouvelles auxquelles ils aspiraient ne devait donc même pas se présenter à l'esprit des hommes de la Révolution.

Dès le début, ils proclamèrent la nécessité d'en faire table rase et de construire de toutes pièces un système entièrement nouveau en rapport avec les besoins du temps.

Ce n'est pas que l'œuvre de reconstruction ait été improvisée. La question fut posée dès l'Assemblée constituante et depuis elle resta, d'une manière permanente, sur le chantier. A chacune des trois grandes assemblées révolutionnaires, des projets de réorganisation furent examinés, discutés, des rapports furent faits par les personnages les plus considérables : par Talleyrand à la Constituante, par Condorcet à la Législative ; par Romme, Sieyès, Daunou, Lakanal à la Convention (voir Hippeau, *L'instruction publique en France pendant la Révolution*). Les travaux du Comité de l'Instruction publique, nommé par la Convention, sont en cours de publication et remplissent déjà de gros in-quarto. Cependant, ce fut seulement après le 9 thermidor que l'on aboutit. Une loi de l'an III, qui fut modifiée quelques mois après le 3 brumaire an IV, créa enfin l'organe scolaire nouveau, dans l'attente duquel on était depuis si longtemps, sous le nom d'Écoles centrales.

Deux idées différentes dominent toute l'œuvre scolaire de la Révolution. La première, c'est la conception encyclopédique, si chère à tous les grands penseurs de l'époque. C'est cette idée, dont nous avons déjà trouvé l'expression dans Comenius et qui, en réalité, est caractéristique de tout le courant philosophique depuis Bacon et Hobbes jusqu'à Saint-Simon et Auguste Comte, que la science est une, que les différentes parties dont elle est faite sont solidaires, inséparables les unes des autres, forment un tout organique, et que, par suite, l'enseignement doit être organisé de manière à respecter, et même à rendre sensible, cette unité. D'où la tendance à instituer un système scolaire où toutes les disciplines scientifiques prendraient place suivant un plan méthodique. « L'instruction, quant à son objet, disait déjà Talleyrand (qui, pourtant, n'était pas un encyclopédiste), doit être universelle. Les diverses connaissances qu'elle embrasse peuvent ne pas paraître également utiles ; mais il n'en est aucune qui ne le soit véritablement, qui ne puisse le devenir davantage, et qui, par conséquent, doive être rejetée ou négligée. Il existe, d'ailleurs, entre elles, une éternelle alliance, une dépendance réciproque... De là il résulte que, dans une société bien organisée, quoique personne ne puisse parvenir à tout savoir, il faut néanmoins qu'il soit possible de tout apprendre. »

Du même principe procède Condorcet, au moins pour ces écoles qu'il destinait à remplacer les Collèges et qui, sous le nom d'Instituts, sont véritablement les prototypes des Écoles centrales, c'est-à-dire représentent dans son système les établissements d'enseignement secondaire. « Le troisième degré d'instruction, dit-il (les Instituts venaient en troisième lieu parce que Condorcet réclamait deux sortes d'écoles primaires hiérarchisées, quelque chose comme des écoles primaires élémentaires et supérieures), embrasse les éléments de toutes les connaissances humaines. L'instruction... y est absolument complète... On y enseignera non seulement ce qu'il est utile de savoir comme homme, comme citoyen, à quelque profession qu'on se destine ; mais aussi tout ce qui peut l'être pour chaque grande division de ces professions. » Toutes les sciences, toutes les disciplines humaines y prennent place.

Mais, en même temps, il résulte de ce passage même que les préoccupations pratiques et professionnelles planaient pardessus toute cette organisation. Il s'agissait de mettre l'enfant en état d'aborder utilement la fonction sociale qui lui incomberait un jour. Or, l'enseignement professionnel est nécessairement spécial. Les connaissances qu'exige une profession sont inutiles à une autre. L'encyclopédie devient un fardeau inutile dans la mesure où il s'agit de proposer l'élève à une tâche limitée. - Deux tendances contraires se trouvaient en conflit ; les Conventionnels crurent pourtant qu'il était possible de les réconcilier.

Pour cela, ils renoncèrent délibérément au système de la classe, tel qu'il s'était constitué dans les Collèges à la fin du XV^e siècle, et ils entreprirent de le remplacer par une organisation entièrement nouvelle. Chaque discipline particulière constitua la matière d'un cours autonome, qui se poursuivait d'année en année, jusqu'à ce qu'il arrive à son terme naturel, sous la direction d'un même professeur. Il y avait donc une gradation régulière d'une année à l'autre, à l'intérieur d'un même cours; autrement dit, chaque cours se trouvait divisé en plusieurs sections qui correspondaient au nombre d'années pendant lesquelles il devait normalement durer. Mais les sections des différents cours étaient tout à fait indépendantes les unes des autres, elles n'étaient pas reliées les unes aux autres, comme elles le sont dans nos classes, de telle sorte que chaque élève est obligé de marcher du même pas que ses contemporains dans chacune des disciplines enseignées. En un mot, la vieille unité de la classe se trouvait dissociée en une pluralité de cours parallèles. De cette façon, l'élève qui arrivait à l'École centrale pouvait ou bien ne suivre qu'un cours, ou en suivre plusieurs, ou les suivre tous (l'organisation matérielle devait permettre cette fréquentation simultanée); il pouvait appartenir à la première section pour une branche d'enseignement, à une section différente pour telle autre. Par suite, il lui était facile, au gré des familles, ou bien de recevoir l'enseignement intégral, ou bien de choisir et de combiner les cours spéciaux qui lui étaient le plus utiles pour la carrière à laquelle il se destinait. C'était lui-même ou ses parents qui fixait son programme d'études.

Une telle organisation est tellement en contradiction avec nos habitudes qu'au premier abord elle nous paraît déconcertante; nous examinerons tout à l'heure ce qu'on en peut penser. Mais, en tout cas, il faut se garder de croire que la Convention y ait recouru comme à un expédient imaginé à la dernière heure et insuffisamment réfléchi. Il y avait longtemps que l'idée avait été émise, et elle était forte de l'autorité des hommes les plus considérables du XVIII^e siècle. Déjà Condorcet l'avait patronnée auprès de l'Assemblée législative. « L'enseignement, dit-il, sera partagé par cours... La distribution en sera telle qu'un élève pourra suivre à la fois quatre cours ou n'en suivre qu'un seul; embrasser, dans l'espace de cinq ans environ, la totalité de l'instruction, s'il a une grande facilité; se borner à une seule partie dans le même espace de temps, s'il a des dispositions moins heureuses. » Avant lui, Talleyrand avait préconisé le même arrangement et critiqué vivement le système des classes. « Un des changements principaux dans la distribution consistera à diviser en cours ce qui était divisé en classes; car la division en classes ne répond à rien, morcelle l'enseignement, asservit, tous les ans et pour le même objet, à des méthodes disparates, et par là jette de la confusion dans la tête des jeunes gens. La division par cours est naturelle; elle sépare ce qui doit être séparé; elle circonscrit chacune des parties de l'enseignement; elle attache davantage le maître à son élève et établit une sorte de responsabilité qui devient la garantie du zèle des instituteurs. »

Dès 1782, le Président Roland, esprit modéré et pondéré s'il en fut, exprimait déjà la même idée: « La première difficulté, dit-il, qui se présente à mon esprit porte sur les bornes et sur l'uniformité du plan que l'Université a exposé. J'y vois tous les jeunes gens entrer dans la même carrière, suivre le même cours de classes dans le même nombre d'années, et, dans un espace étroit, tendre tous au même genre et au même degré de connaissances, et cependant, parmi les jeunes gens réunis dans le même Collège, j'en vois de différentes conditions et qui doivent remplir des emplois différents. Les connaissances nécessaires aux uns peuvent être inutiles pour les autres, et la différente portée des esprits, la variété des talents et des goûts ne permettent pas à tous d'avancer d'un pas égal et d'avoir de l'attrait pour les mêmes sciences. » Et il demande que « chaque science (ait) ses maîtres particuliers; chacune

pourrait même être distribuée en différents cours, pour ne pas se confondre et ne se pas nuire réciproquement. La partie de l'éducation qui regarde les mœurs serait commune à tous ; l'instruction seule serait différente... ; elle offrirait à tous les états et à tous les esprits les connaissances dont ils auraient besoin ». Et en note il nous apprend que l'idée ne lui est pas personnelle; il la signale notamment dans un *Discours couronné* par l'Académie des Jeux floraux, et dont l'auteur était professeur à un collège de Toulouse. L'idée était donc dans l'air depuis longtemps, et la diversité des esprits qui l'ont acceptée et défendue permet difficilement de croire qu'elle était sans fondement. Je me borne pour l'instant à cette remarque ; nous retrouverons la question dans quelques instants.

Il convient, d'ailleurs, d'ajouter que le principe du parallélisme des cours, qui avait été inscrit sans aucune réserve dans la première rédaction de la loi organisatrice (an III) des Écoles centrales, fut un peu atténué et corrigé après une expérience de dix mois (loi de brumaire an IV). L'enseignement donné dans ces Écoles, qui devait normalement durer six ans, fut distribué en trois cycles ou sections superposés les uns aux autres. On entrait dans le premier à douze ans, dans le second à quatorze, dans le troisième et dernier à seize. Les différentes matières enseignées étaient réparties entre ces trois cycles, de manière à ce qu'aucune ne pût se retrouver dans deux cycles différents. Chaque cycle avait ses enseignements propres. Le dessin était affecté au premier cycle, il n'en était plus question dans les suivants ; les sciences physiques étant réservées au second, elles n'avaient aucune place dans les deux autres (il en résultait que, comme un même cycle ne dure que deux ans, l'enseignement d'un des cycles, quel qu'il fût, ne pouvait durer davantage). Mais, à l'intérieur de chaque cycle, l'autonomie de chacun des cours qui y était professé restait entière. L'élève pouvait, à son gré, ou les suivre tous ou n'en suivre qu'un. Par suite, finalement, il restait maître de se faire à lui-même son programme, de choisir en toute liberté les matières sur lesquelles il voulait être instruit, sauf que son âge déterminait l'ordre dans lequel il devait recevoir les enseignements choisis par lui.

Voyons maintenant en quoi consistait l'économie intérieure de cette organisation.

Ce qui la caractérise, c'est la place prépondérante qui y est faite aux disciplines relatives aux choses, à la nature. Dans le premier cycle, *deux cours sur trois* avaient ce caractère : c'était *le dessin et l'histoire naturelle*. Le second cycle tout entier était consacré aux mathématiques, à la physique et à la chimie expérimentales. Ainsi, sur les six années que prenait le cours complet d'études, il y en avait quatre pendant lesquelles l'attention des élèves était presque exclusivement tournée vers le dehors, vers le monde extérieur, vers les choses de la nature. C'est donc bien un renversement complet du système traditionnel, et Fourcroy, dans un rapport aux Cinq-Cents, pouvait justement opposer à ces Collèges d'autrefois, où l'on ressassait « pendant de longues années les éléments d'une langue morte », ces écoles nouvelles, alors au nombre de quatre-vingt-dix, où l'on appelait les jeunes gens « à des connaissances plus multipliées, à des études plus attrayantes. C'est le spectacle de la nature et de ses créations, c'est la mécanique du monde et la science variée des phénomènes qu'on offre à leur active imagination, à leur insatiable curiosité. On ne bornera plus leurs facultés intellectuelles à la seule étude des mots et des phrases ; ce sont des faits, ce sont des choses dont on nourrira leur esprit ».

Cependant, l'homme n'était pas éliminé de ce système nouveau comme la nature avait été éliminée de tous les systèmes antérieurs ; il était l'objet unique de l'enseignement qui remplissait les deux dernières années des cours, c'est-à-dire le troisième

cycle. Ainsi, c'est seulement après avoir étudié la nature physique que l'élève abordait l'étude de la nature humaine. On s'efforçait, d'ailleurs, d'enseigner l'homme et les choses humaines dans le même esprit et d'après la même méthode que les choses matérielles, c'est-à-dire scientifiquement ; en d'autres termes, aux sciences physiques et naturelles qui tenaient presque toute la place dans les deux premiers cycles, on faisait succéder les sciences morales et sociales qui venaient de se constituer.

Deux groupes de sciences y étaient compris. Il y avait, d'abord, la grammaire générale. L'étude de la grammaire générale était destinée à remplacer la vieille logique formelle qui était enseignée dans les classes de philosophie des Collèges. Au lieu de décrire, dans l'abstrait, le mécanisme de la pensée, on voulait l'étudier et le faire étudier à travers le langage, où il est comme cristallisé. C'était donc, sous une forme nouvelle, une restauration de cette ancienne conception de la grammaire que nous avons trouvée au début de cette histoire. C'était la grammaire entendue comme instrument de culture logique. D'autre part, outre l'homme comme pur entendement, on comprenait la nécessité de faire connaître aux élèves l'homme comme être social; c'est à quoi devaient servir deux autres disciplines, qui concouraient toutes deux à ce même but, c'est-à-dire l'histoire et la législation. Car l'histoire qu'il s'agissait d'enseigner ne devait pas se réduire à une simple chronologie des événements nationaux; c'était une sorte d'histoire universelle dont l'objet était surtout de mettre en lumière la manière dont s'étaient constituées les grandes idées qui sont à la base de la civilisation humaine. « Avant tout, écrit le ministre Quinette en l'an VII, il s'agit de faire observer aux élèves la marche de l'esprit humain dans les différents temps et les différents lieux, les causes de ses progrès, de ses écarts et de ses rétrogradations momentanées dans les sciences, dans les arts, dans l'organisation sociale, et la relation constante du bonheur des hommes avec le nombre et surtout la justesse de leurs idées. » Cet enseignement historique devait ainsi, comme le dit un homme qui a pu observer de près le fonctionnement des Écoles centrales, fournir au professeur de législation « la série d'expériences » par lesquelles il devait « établir ou vérifier les principes généraux de la science » qu'il était chargé d'enseigner. Par la législation, en effet, on entendait un exposé et une explication des principes généraux qui étaient à la base du droit et de la morale contemporains. Or, le meilleur moyen de les justifier était d'en montrer le fruit naturel dans l'évolution historique.

Mais les lettres, hier encore maîtresses souveraines de l'enseignement, qu'en faisait-on ? Elles n'étaient pas tout à fait exclues de l'École, mais la situation qui leur était faite était bien loin de leur ancienne splendeur. Un cours de latin dans le premier cycle, un cours de belles-lettres dans le troisième, et c'est tout. Le cours de latin était destiné, non à apprendre vraiment la langue - c'était impossible en si peu de temps - mais surtout à fournir un élément de comparaison de nature à mieux faire comprendre la langue nationale. « Pour apprendre ce que c'est qu'une langue, dit Lacroix, et pour en bien remarquer les formes, il faut nécessairement comparer sa marche à celle d'une autre. » Secondairement, on espérait aussi éveiller de cette manière le goût de la littérature ancienne, « modèle de la nôtre », mais sans qu'on crût possible pour autant de pouvoir donner de cette manière une connaissance du latin qui dispensât de recourir aux traductions. Quant au cours de belles-lettres, c'était un cours purement théorique, d'esthétique littéraire; on se bornait à y enseigner « l'ensemble des règles établies par les critiques, d'après l'examen attentif des productions du génie ». Il ne s'agissait aucunement, suivant les expressions de Lacroix, de former « le talent d'écrire », que l'on considérait comme ne pouvant se développer que dans l'âge mûr. Aussi aucun exercice de composition n'était exigé en dehors de la rédaction des différents cours. On voit qu'ainsi réduit l'enseignement littéraire n'était plus guère

qu'une survivance, maintenue par un dernier sentiment de respect pour une vieille tradition.

Voilà l'œuvre. Et tout d'abord il n'est pas possible de n'en pas remarquer la hardiesse. Nous n'avons pas encore assisté à une révolution aussi radicale. Sans doute, à la Renaissance, nous avons vu se produire de grandes et importantes nouveautés, mais qui n'avaient pourtant pas cette ampleur. La Renaissance avait conservé les Collèges du Moyen Age, leur organisation, leur système de classes, tel qu'il s'était constitué vers la fin de la scolastique ; dans ces Collèges, on enseignait déjà le latin, on lisait et on expliquait des auteurs anciens ; il suffit, en somme, de refouler vers les deux dernières années d'études les ouvrages de logique pour faire de la place aux poètes, aux orateurs et aux historiens. Dans les Écoles centrales, au contraire, tout était neuf ; les cadres scolaires, les matières enseignées, les méthodes employées, le personnel des maîtres, tout fut tiré du néant. Pour la première fois, on entreprenait d'organiser la culture intellectuelle et morale de la jeunesse sur des bases exclusivement scientifiques. Non seulement l'entreprise était nouvelle, mais jamais elle n'a été reprise depuis avec cette rigueur systématique.

On a, il est vrai, qualifié cette hardiesse de témérité irréfléchie. On a dit que, si ce système d'enseignement n'eut qu'une durée éphémère - il ne vécut que six ans, de l'an IV à l'an X - c'est qu'il n'était pas constitué pour vivre, c'est qu'il reposait sur une conception vicieuse. Certes, je crois, et je montrerai que l'organisation extérieure de ces Écoles, si elle ne nécessitait peut-être pas l'échec, cependant rendait le succès peut-être difficile. Mais je crois aussi que ce plan d'études contenait des idées d'avenir qu'il est intéressant de recueillir, et il est profondément regrettable qu'elles aient été étouffées dans leur germe.

On a, tout d'abord, très vivement critiqué le principe de la substitution des cours aux classes. Et, sans doute, la manière dont l'idée fut entendue donne prise à de graves objections. Il n'est pas admissible que chaque famille puisse, à son gré, composer le cours d'études de chaque enfant. Un pays, du moins un pays parvenu à un certain degré de civilisation, ne peut se passer d'une certaine communauté de culture qui ne saurait survivre à un individualisme pédagogique aussi excessif. L'institution de plans d'études obligatoires, que nous avons vus se produire pour la première fois dans les Universités médiévales, répondait à des besoins réels et qui n'ont pas disparu. Une société, où l'instruction est devenue un facteur important de la vie morale et sociale, ne peut pas plus abandonner l'organisation de l'enseignement que la morale elle-même à l'entier arbitraire des particuliers. S'il est nécessaire que les plans d'études tiennent compte des besoins des familles, cependant ils doivent être, avant tout, subordonnés à des intérêts généraux et élevés que les familles, par suite, ne peuvent apprécier avec une pleine compétence.

Mais, si l'absence de toute règle a ses dangers, une réglementation trop rigoureusement uniforme est grosse d'inconvénients. Plus nous allons, plus nous sentons qu'il est indispensable que nos enfants ne soient pas tous soumis à une seule et même discipline intellectuelle. La diversité toujours croissante des fonctions sociales, la diversité de vocations et d'aptitudes qui en résulte, exigent une diversité correspondante dans le système d'enseignement. C'est ce sentiment, toujours fondé, que traduisaient, quoique sous une forme peut-être intempérante, non seulement le système scolaire adopté par la Convention, mais encore les projets formulés antérieurement par les Condorcet, les Talleyrand, les Rolland. Il n'est pas sans intérêt de constater ainsi que ce besoin de diversifier l'enseignement secondaire, qui a suscité notre

organisation scolaire la plus récente, n'est pas né d'hier ; mais l'origine en remonte jusqu'au milieu du XVIII^e siècle, et nous aurons l'occasion de voir que, depuis, la même idée s'est affirmée avec persistance.

Mais ce n'est pas tout, et la réforme osée par la Convention s'explique encore d'une autre manière. Pour répondre, dans la mesure utile, à la diversité des carrières et des aptitudes, il pourrait suffire, en somme, de constituer des types d'enseignement en petit nombre, à l'intérieur desquels le système de la classe pourrait être maintenu dans sa rigueur ancienne. Mais un autre facteur est intervenu, qui a modifié la physionomie première de la classe, posant ainsi un problème dont la solution n'est peut-être pas mûre, mais qu'il faudra bien aborder un jour. En définitive, ce que suppose la classe, avec son unité indivisible, c'est l'unité de l'enseignement. Elle n'a toute sa raison d'être que quand l'enseignement porte sur une seule et unique matière ou sur des matières étroitement connexes. Une classe, en effet, est un groupe d'enfants qui sont instruits ensemble. Mais cette communauté d'instruction implique qu'ils présentent une suffisante homogénéité intellectuelle.

Pour qu'ils puissent être instruits en même temps et de la même manière, ils ne doivent pas être trop distants intellectuellement les uns des autres. Cette homogénéité est facile à obtenir quand l'enseignement est réduit à une seule discipline ou à quelques disciplines particulières : car il n'y a aucune difficulté à grouper ensemble des enfants qui, sous cet unique rapport, sont sensiblement parvenus au même degré de culture. Cette condition était réalisée dans nos anciens Collèges. On n'y enseignait que le latin. Même quand on y eut ajouté un peu de grec et un peu de français, l'enseignement, en somme, ne réclamait qu'un même ordre d'aptitudes, les aptitudes littéraires. Mais il n'en est plus de même aujourd'hui où les disciplines les plus diverses, les plus hétérogènes sont professées dans nos lycées, et déjà cette hétérogénéité était très grande dans les Écoles centrales de la Convention. Dès lors, à supposer que l'homogénéité nécessaire soit réalisée pour l'un de ces enseignements, il ne s'ensuit pas qu'il en soit de même pour les autres. Très souvent, les élèves les mieux doués pour les lettres n'ont pas la même aptitude pour les sciences. Dès lors, d'après quel critère déterminer le numéro de la classe à laquelle il faut les affecter ? Est-ce d'après leur degré d'avancement en lettres ? Alors ils se traîneront misérablement et inutilement à la suite de leurs camarades pour tout ce qui regarde les sciences. Est-ce d'après l'étendue de leurs connaissances scientifiques ? Alors ils perdront leur temps dans les exercices littéraires. La diversité des matières enseignées est donc difficilement conciliable avec la rigidité du système des classes. C'est ce que sentirent vivement les hommes de la Révolution. Et le même sentiment a été exprimé depuis par nombre de bons esprits.

En 1868, Victor Duruy, tout en reconnaissant que l'idée n'était peut-être pas d'une application facile, la recommandait pourtant à l'attention de Napoléon III. Ernest Bersot, esprit modéré s'il en fut, s'en fit également le défenseur. « Nous voudrions, dit-il, qu'on renonçât à envisager une classe comme une unité indivisible, comprenant des cours de lettres, d'histoire, des sciences mathématiques et physiques, unité qui contraint un élève à suivre des leçons diverses, auxquelles il n'est pas également prêt quand il est au niveau des unes, au-dessus des autres ou au-dessous. » Au cours de la dernière enquête sur l'Étude de l'enseignement secondaire, la même idée a été exprimée par plusieurs des personnes qui ont déposé, et définitivement adoptée par la Commission.

Elle n'a cependant pas triomphé complètement, et le problème paraît, en effet, trop complexe pour qu'une solution trop radicale n'éveille pas de légitimes inquiétudes. Les inconvénients de la classe ne peuvent être contestés. Mais, d'un autre côté, il ne faut pas perdre de vue qu'un groupe d'enfants qui travaillent en commun n'a pas seulement besoin d'une certaine homogénéité intellectuelle; il lui faut aussi une certaine unité morale, une certaine communauté d'idées et de sentiments, comme un petit esprit collectif qui serait impossible si les différents groupes n'avaient pas de fixité et de stabilité, si, d'une heure à l'autre, ils se décomposaient pour se reformer sur d'autres bases, pour se recomposer et se combiner entre eux de mille manières différentes; si les mêmes élèves n'étaient en commerce suffisamment continu, s'ils ne participaient pas aux mêmes exercices, s'ils n'étaient pas attachés aux mêmes hommes, soumis aux mêmes influences, s'ils ne vivaient pas d'une même vie, s'ils ne respiraient pas une même atmosphère morale. Tout le monde reconnaît combien était défectueuse l'assiette morale de ces anciennes classes de mathématiques élémentaires, précisément parce qu'elles manquaient de cette unité, étant formées d'élèves disparates, venus de tous les coins de l'horizon scolaire, rhétorique, mathématiques préparatoires, philosophie, etc.

En réalité, une classe n'est pas et ne doit pas être une foule. Il y a donc là des nécessités différentes et même contraires dont il faut également tenir compte. Le seul moyen que, pour l'instant, j'entrevois d'y faire face, c'est, au lieu de disposer les divers enseignements hétérogènes en séries parallèles qui se développent côte à côte le long des classes, de les masser suivant leurs affinités naturelles, de telle sorte que chaque classe se définisse non par un numéro d'ordre, mais par la nature des enseignements qui y sont donnés. Cette disposition serait d'autant plus naturelle qu'il existe une hiérarchie logique des différentes disciplines que l'enseignement devrait respecter; la Convention, d'ailleurs, en avait le sentiment. Mais, en tout cas, on voit que la réforme dont la Convention a pris l'initiative n'était pas le produit d'une sorte de fantaisie irréfléchie. Il y avait là, il y a toujours un problème important qui reste pendant et que la Convention a eu le mérite de poser, si la solution qu'elle en a donnée n'est pas de nature à pouvoir être acceptée définitivement. C'est en étudiant la pédagogie révolutionnaire que je me suis convaincu qu'il y avait un problème de la classe.

Mais ce n'est pas la seule idée que nous lui devons. Tout le monde reconnaît d'abord le grand service qu'elle a rendu en consacrant la valeur pédagogique des sciences physiques et naturelles, et en leur attribuant une place en rapport avec leur importance. Mais ce qui a été moins remarqué et ce qui pourtant méritait de l'être, c'est la manière toute nouvelle dont la Convention entreprit de faire enseigner les choses humaines. Ce n'est plus à la littérature qu'elle s'adresse dans ce but, c'est encore à la science; mais c'est à des sciences d'un genre nouveau. Alors que les sciences de la nature, bien que depuis longtemps constituées, avaient attendu près de deux siècles qu'on leur ouvrît la porte des écoles, la Révolution, d'emblée, y fit entrer ces sciences nées d'hier: les sciences de l'homme et des sociétés.

On a pu dire que ces sciences étaient encore dans l'enfance et, par conséquent, n'étaient pas dignes d'un tel honneur. Et sans doute, en raison de l'état rudimentaire où elles sont encore, elles n'étaient pas de nature à suffire à la tâche. Mais, si c'était une raison pour les compléter, ce n'était pas une raison pour les exclure. Il y avait lieu de chercher à y ajouter d'autres moyens d'enseigner l'homme, mais sans s'interdire ceux-là. Puisque ces sciences suffisaient aux adultes, pourquoi n'eussent-elles pas été utiles à des enfants de seize à dix-huit ans? Telles qu'elles étaient, elles étaient déjà

pleines de vues fécondes, de nature à faire réfléchir de jeunes esprits et, par conséquent, pouvaient être utilement employées comme instruments de culture. Pour accorder droit de cité dans les écoles à une discipline, il n'est pas nécessaire que celle-ci ait pris forme définitive - ce moment, d'ailleurs, arrive-t-il jamais ? - il suffit qu'elle soit propre à exercer une influence utile sur les esprits. J'ajoute, enfin, que la place assignée à ces sciences dans les Écoles centrales était bien en rapports avec leur nature. Il convient qu'elles soient enseignées après les sciences de la nature, puis qu'elles se sont constituées ensuite. L'ordre des enseignements doit reproduire l'ordre dans lequel les sciences enseignées se sont développées historiquement.

Malheureusement, comme je l'annonçais en commençant, toutes les idées fécondes que contenait la pédagogie révolutionnaire furent compromises par la manière dont elles furent appliquées, par de graves défauts d'organisation. L'enseignement élevé que l'École centrale donnait aux enfants, dès leur entrée, supposait qu'ils avaient déjà reçu une première culture de quelque étendue. Songez qu'on ne leur apprenait pas le français ; on admettait donc qu'il avait été appris ailleurs. Or, au-dessous des Écoles centrales, il n'y avait que les écoles primaires, dont l'enseignement était des plus humbles. Entre elles et l'École centrale, il y avait une lacune que les hommes du temps sentaient très bien, sans qu'on soit parvenu à la combler. D'autre part, nous avons déjà fait remarquer ce qu'il y avait d'excessif dans l'incoordination des cours. Cette incoordination était encore accrue par l'absence de toute direction intérieure : l'École n'avait pas de chefs. L'objet de chaque enseignement n'était même que très imparfaitement fixé, et chaque professeur le déterminait un peu à sa guise. Ajoutez à tout cela la difficulté de trouver des maîtres pour tous ces enseignements nouveaux. Songez que, dans les Collèges de l'Ancien Régime, ni la physique, ni la chimie, ni les sciences naturelles, ni la grammaire générale n'étaient enseignées. Il fallut donc improviser un personnel que rien ne préparait à cette tâche. On le recruta dans les professions les plus diverses. Les choix, d'ailleurs, étaient faits par des jurys locaux, qui n'avaient pas toujours eux-mêmes la compétence nécessaire.

Et, cependant, tous ces défauts, si réels soient-ils, n'eussent peut-être pas suffi à ruiner les Écoles centrales, qui paraissent, au moins sur certains points du territoire, avoir produit des résultats satisfaisants, si la passion politique ne s'en était mêlée. Mais les Écoles centrales étaient l'œuvre de la Convention ; sous le Consulat, cela suffisait à les discréditer. D'ailleurs, elles ne répondaient en rien aux conceptions pédagogiques de Bonaparte. Sous sa pression, une loi fut votée le 11 floréal an X, qui les supprima et qui anéantit du même coup toute la pédagogie révolutionnaire. Les Écoles centrales furent remplacées par des lycées avec, aussi, de petites écoles secondaires, préparation au lycée, sous le nom de Collèges. L'organisation, les matières et les méthodes d'enseignement redevinrent ce qu'elles étaient sous l'Ancien Régime. Les sciences ne se maintinrent qu'à cause des cours militaires. Le latin reprit son ancienne prépondérance. C'était le retour à l'ancien système. Tout était à recommencer.

En somme, l'œuvre de la Révolution a été dans l'ordre scolaire ce qu'elle a été dans l'ordre des choses sociales et politiques. L'effervescence révolutionnaire a été éminemment créatrice d'idées neuves ; mais, pour ces idées, la Révolution n'a pas su créer d'organes qui les fassent vivre, d'institutions qui les réalisent. Soit parce que ses conceptions étaient souvent démesurées, soit parce que les institutions ne s'improvisaient pas, ne se tiraient pas du néant, et que, celles de l'Ancien Régime étant abattues, les matériaux indispensables pour les reconstructions nécessaires faisaient défaut, soit plutôt pour l'une et l'autre raison à la fois, la Révolution a proclamé des principes

théoriques plus qu'elle n'en a fait des réalités. Même les tentatives qu'elle a faites pour les réaliser se sont souvent retournées contre eux ; car, comme ces entreprises ont généralement échoué, les échecs ont passé pour une condamnation des idées dont elles s'inspiraient et qui, pourtant, devaient survivre à un mouvement de réaction qui, avec des oscillations diverses, a rempli la majeure partie du XIX^e siècle, et que l'on a eu tant de peine à enrayer et à remonter. C'est à cette tâche qu'a été employé, pendant tout ce temps, le meilleur de nos forces intellectuelles.

On peut dire que, finalement, le seul résultat à peu près de tout cet effort est de nous avoir ramenés au point de départ, d'avoir reposé le problème pédagogique - et j'en pourrais dire autant de bien d'autres - presque dans les termes où il s'était posé de lui-même au début de la Révolution, sauf que nous sommes avertis par une longue expérience dont nous pouvons tenir compte. Il en résulte que l'histoire scolaire du XIX^e siècle n'est pas très riche en nouveautés ; ce n'est qu'un lent et progressif réveil d'idées que le XVIII^e siècle connut déjà; aussi ne sera-t-il pas nécessaire de nous y arrêter longuement.

Deuxième partie : De la Renaissance à nos jours

Chapitre XI

Les variations du plan d'études Au XIX^e siècle

Définition de l'enseignement secondaire

[Retour à la table des matières](#)

Nous sommes arrivés, dans le dernier chapitre, au seuil même du XIX^e siècle, au moment où l'œuvre de la Révolution, après une existence éphémère de six ans (an IV -an X), sombra sous la réaction consulaire, où les Écoles centrales, créées par la Convention, et dont nous avons vu l'originalité peut-être prématurée, disparurent, où la vieille organisation scolaire se reforma sous les noms en partie nouveaux de lycées et de collèges, où le latin, enfin, reprit sa vieille prépondérance. Sauf que, pour des raisons même pratiques, il n'était plus possible de déposséder complètement les sciences du droit de cité qu'elles avaient conquises, on se trouvait ramené à près de quinze ans en arrière et tout était à recommencer.

Cette restauration précéda de quelques années seulement le grand événement qui domine toute l'histoire scolaire du XIX^e siècle. Je veux parler de la réunion de tous les établissements d'instruction du pays en un seul et même organisme, placé sous la dépendance immédiate du pouvoir central et chargé, à l'exclusion de tout autre, de la

fonction d'enseigner. C'est, en effet, par un décret du 7 mars 1808 que fut créée l'Université de France. C'était l'idée corporative, que la Révolution avait voulu abolir sous toutes ses formes, qui renaissait, mais étendue, transformée, adaptée aux conditions nouvelles de l'existence nationale. En effet, aux corporations locales et fragmentaires qu'avaient été les vieilles Universités provinciales, corporations d'où, d'ailleurs, l'enseignement primaire était exclu, se trouvait désormais substituée une corporation unique, s'étendant au territoire tout entier et embrassant toutes les formes de l'activité scolaire, toutes les écoles et tous les maîtres de toute sorte et de tout degré. Il serait assurément intéressant de rechercher comment cette idée prit naissance ; car elle n'est pas née de toutes pièces du cerveau de Napoléon. Il serait intéressant de montrer comment elle répondait en partie à des besoins bien antérieurs à la Révolution et dont La Chalotais, Roland s'étaient déjà fait les interprètes ; comment Napoléon chercha pourtant à la marquer de son empreinte, comment il la conçut sur le modèle d'une vaste congrégation laïque, une sorte de Société de Jésus civile, dont il serait le général ; comment, par la force des choses, elle devait tromper ses espérances, se faire ses traditions, sa physionomie propre, devenir une personnalité distincte en dépit de la surveillance à laquelle elle fut longtemps soumise. Il y aurait intérêt aussi à rechercher quelles causes ont déterminé la suppression du monopole et quelles furent les conséquences de cette suppression. Mais, quelle que soit l'importance de ces questions, elles intéressent plutôt la politique et l'administration scolaire que l'histoire de l'enseignement ; elles n'ont pas de rapports directs avec l'évolution des idées pédagogiques. Je les laisserai donc de côté et me bornerai à suivre la manière dont se sont développés, au cours du XIX^e siècle, les plans d'études et les méthodes d'enseignement.

Ce qui frappe tout d'abord quand on entreprend de faire l'histoire des plans d'études au XIX^e siècle, c'est leur extraordinaire instabilité. On n'en compte pas moins de quinze qui se sont succédé les uns aux autres. Gréard a fait le relevé de tous les arrêtés, décrets, circulaires qui ont introduit dans l'enseignement des lycées et collèges des modifications plus ou moins importantes ; depuis 1802 à 1887, il n'y en a pas eu moins de soixante-quinze, dont soixante-quatre antérieurs à 1870. Les programmes sont dans un mouvement perpétuel. Il y a surtout un enseignement dont le sort varie, du moins en apparence, de la manière la plus capricieuse : c'est celui des sciences. On le voit tantôt se dilater tout le long de la série des classes entre lesquelles il se répartit plus ou moins également ; tantôt, au contraire, se concentrer dans une classe unique, généralement au sommet ; tantôt, enfin, il est relégué hors des cadres réguliers et tombe à l'état d'enseignement accessoire. Tantôt les sciences sont unies aux lettres, tantôt elles s'en séparent. En un mot, elles sont dans un perpétuel état de nomadisme.

Le fait est instructif et mérite d'être retenu. On se plaint bien souvent aujourd'hui des variations trop fréquentes qui se sont produites dans les programmes au cours de ces vingt dernières années, et il arrive qu'on s'en prend à ces changements trop répétés de la crise que traverse actuellement l'enseignement secondaire. On voit que cette instabilité ne date pas d'hier ; qu'elle n'est pas imputable à telles personnalités ou à telles circonstances particulières, mais qu'elle constitue un état chronique, depuis un siècle, et qui dépend évidemment de causes impersonnelles. Loin d'être la cause du mal, elle en est l'effet et l'indice extérieur ; elle le révèle plus qu'elle ne le produit. Si tant de combinaisons diverses ont été successivement essayées et si, périodiquement, elles se sont écroulées les unes sur les autres, c'est que jusqu'à hier on n'a pas voulu reconnaître la grandeur et l'étendue de la maladie à laquelle elles se proposaient de remédier. On croit que, pour rétablir sur des bases solides notre enseignement secon-

daire, il suffirait de quelques heureux changements de détail, de trouver un meilleur dosage des disciplines enseignées, de faire plus grande la part des lettres ou celle des sciences ou de les équilibrer sagement, alors que c'est un changement d'esprit et d'orientation qui se trouve nécessaire. Quand nous n'aurions pas d'autres raisons de nous en douter, ces soubresauts continus en seraient la meilleure preuve. Rien donc n'est vain comme de se plaindre avec excès de ces modifications incessantes et de recommander la patience : ce n'est pas en conseillant le calme au fiévreux qu'on le guérit de sa fièvre. Mais, d'un autre côté, il est temps d'en finir avec ces errements, de comprendre l'enseignement qui s'en dégage, et de se mettre courageusement en face du problème, tel qu'il se pose, dans toute son étendue. C'est ce que nous essayerons de faire dans les pages qui suivront.

Un facteur, en particulier, a contribué pour une large part à cette extrême confusion : c'est l'intervention des préoccupations et des préjugés politiques dans l'élaboration des conceptions pédagogiques. Nous avons vu, dès le début de ce livre, qu'il existait une sorte d'antagonisme naturel entre l'esprit de l'Antiquité classique et le christianisme, et, dans toute la partie de l'histoire que nous avons parcourue jusqu'à présent, il n'y a, pour ainsi dire, pas eu un seul moment où il ne se soit rencontré quelque docteur chrétien pour signaler les dangers qu'une culture exclusivement littéraire, et surtout une culture qui empruntait tous ses matériaux au paganisme, risquait de faire courir à la foi. Or, par un singulier revirement, à partir du XIX^e siècle, au lendemain de la Révolution, il se noua comme une alliance entre l'humanisme et l'Église. Les représentants du traditionalisme, en matière religieuse aussi bien qu'en matière sociale et politique, virent, à tort ou à raison, dans le vieil enseignement littéraire, le meilleur auxiliaire de ce qui leur paraissait être la saine doctrine, tandis qu'au contraire l'enseignement scientifique leur était suspect. Dès lors, les libéraux de tout ordre et de tout degré furent enclins à épouser la cause contraire.

Il en résulta tout naturellement que, suivant le parti politique qui était au pouvoir, suivant qu'il était orienté de préférence vers l'avenir ou vers le passé, l'enseignement oscilla entre ces deux pôles opposés. Le Consulat et, plus tard, l'Empire avaient conservé aux sciences, et surtout aux sciences mathématiques, une place d'une certaine importance : l'arithmétique, la géométrie, l'algèbre, la trigonométrie, l'arpentage, un peu d'optique et d'astronomie étaient enseignés dans les premiers lycées. La Restauration refoula tout l'enseignement scientifique, d'abord dans les trois classes supérieures de seconde, rhétorique et philosophie, et finalement dans la seule et unique classe de philosophie. Il ne subsistait plus en quatrième et en troisième que des leçons d'histoire naturelle, et encore le mot de leçons est-il bien impropre. Car tout se réduisait à donner deux fois par semaine des thèmes « relatifs aux éléments des sciences naturelles ». Mais, en 1828, un ministre plus libéral, M. de Vatimesnil, prend la direction de l'Université; aussitôt, les sciences, si comprimées, se détendent, se mettent au large et pénètrent dans toutes les classes. Avec la Monarchie de juillet, elles continuent à progresser sous l'administration de Guizot, mais, avec Villemain, elles recommencent à perdre du terrain pour en regagner avec M. Salvandy. Et ce va-et-vient a continué jusque dans des temps tout récents. Au lendemain de la guerre de 1870, Jules Simon, par une circulaire datée de septembre 1872, porte un rude coup aux vieilles méthodes de l'humanisme : les vers latins disparaissent, les thèmes et les exercices écrits cèdent un peu de leur place aux explications ; peu après, une réaction politique se produit, il en résulte une nouvelle réaction pédagogique; une fois encore, on rétablit, à peu près intégralement, l'ancien système, jusqu'au jour où le pays s'oriente politiquement dans une autre direction, c'est-à-dire vers 1880.

En présence de ces faits constants, on est quelque peu étonné quand on rencontre une affirmation aussi catégorique que celle-ci : « Les études classiques ont toujours eu l'honneur d'être en suspicion auprès du despotisme... Il y a dans les études classiques un souffle de liberté et de civisme qui n'est spécialement nulle part et qui est partout, et qui demeure dans l'âme comme une force latente. » C'est M. Fouillée qui tient ce langage. Certes, je ne songe pas à soutenir que le culte des humanités implique et impose nécessairement une attitude politique déterminée. Mais, enfin, l'association de l'esprit traditionaliste et de l'esprit humaniste apparaît, en fait, comme incontestable.

La raison de cette curieuse alliance n'est pas difficile à apercevoir. Sans doute, on peut croire que, l'œuvre de la Révolution ayant été précisément d'instituer un système d'enseignement sur des bases exclusivement scientifiques, la science en soit restée marquée comme d'une défaveur auprès de certains esprits. Pourtant, cet éloignement tient à des causes plus profondes et plus respectables.

Pour de Laprade, les adversaires de la culture latine ne pouvaient être que des « matérialistes, des athées, des révolutionnaires, des socialistes ». Pour l'archevêque Kopp, « tout recul de la culture classique a pour effet d'ébranler les bases du Christianisme ». C'est qu'en effet, comme nous l'avons vu, entre les lettres, où vient s'exprimer l'esprit humain sous les formes les plus nobles de son activité, et les sciences, qui fixent et enregistrent les lois du monde physique, puisque par sciences on entend exclusivement d'ordinaire sciences de la nature, il y a toute la distance qui sépare l'esprit de la matière, le sacré du profane. Il en résulte que non seulement pour tout chrétien, mais aussi pour quiconque a le sens de ce qu'il y a de vraiment et spécifiquement humain dans l'homme, de ce qui le caractérise et fait sa physionomie propre au milieu des autres êtres, former l'enfant à la seule école des sciences, c'est le matérialiser, c'est le profaner, c'est l'empêcher de développer sa vraie nature. Par conséquent, du moment que le problème pédagogique consiste essentiellement à opter entre les lettres et les sciences, il était naturel que, de ce point de vue, les lettres, malgré l'inquiétude qu'elles avaient inspirée jadis, bénéficiassent de la répugnance qu'inspiraient les sciences et fussent considérées comme le seul enseignement capable d'entretenir un état d'esprit vraiment humain. Au contraire, pour quiconque a un vif sentiment des nécessités matérielles de la vie, du compte qu'il en faut tenir, de l'intérêt qu'il y a à ne pas laisser l'homme désarmé en face des choses, un enseignement qui n'est pas principalement scientifique apparaît comme nécessairement au-dessous de sa tâche.

Tant que cette antinomie ne sera pas résolue, tant qu'on ne sera pas arrivé à comprendre qu'il n'y a pas là deux ordres de valeurs, à la fois incomparables entre elles et opposées, entre lesquelles, par conséquent, il faut résolument choisir, il est inévitable que les esprits, suivant leur humeur, penchent tout entiers ou dans un sens ou dans l'autre. De là ce perpétuel jeu de bascule dont l'histoire pédagogique du XIX^e siècle nous offre le spectacle, suivant les hommes qui prennent la direction des événements. Et le seul moyen d'y mettre un terme est de trouver le moyen de faire concourir à un seul et même but, ou de se réconcilier, ces deux enseignements qui, jusqu'à présent, paraissent tournés dans deux sens opposés.

Cependant, de toutes ces tendances chaotiques et contradictoires qui se sont succédé au jour le jour se dégagent, par leur persistance même, quelques idées directrices qui ne se sont éclipsées pour un temps que pour réapparaître aussitôt après et s'affirmer à nouveau avec une force accrue, attestant ainsi l'urgence et la constance

des besoins auxquels elles répondaient. C'est le cas notamment de cette idée que, pour satisfaire à la diversité des carrières et des vocations, l'enseignement lui-même doit renoncer à son ancienne unité et se diversifier. Nous l'avons vue naître dans la seconde moitié du XVIII^e siècle ; elle ne devait plus quitter notre horizon.

« L'unité de la société française, écrivait Saint-Marc Girardin en 1847, est la cause fondamentale de l'Université. L'Université doit être une, parce que la société est une... et elle doit être diverse dans son enseignement parce que la société actuelle est essentiellement diverse dans ses travaux. » Déjà, sous le Consulat, on avait dû se préoccuper d'organiser un enseignement spécial pour les candidats à la carrière militaire et où, à partir d'un certain âge, les cours de sciences prenaient la place des cours d'humanités. Mais cette organisation ne fut tentée que dans un seul établissement, le *Prytanée français*, qui était établi dans les bâtiments du collège Louis-le-Grand. Le système ne fut pas généralisé. Cependant, sous la Monarchie de Juillet, dans son *Mémoire sur l'instruction secondaire dans le royaume de Prusse*, Cousin reprit l'idée. D'après le plan qu'il exposa dans cet ouvrage, la division de grammaire viendrait bifurquer sur deux sections distinctes, l'une où la culture classique continuait à se développer suivant le plan traditionnel, l'autre où l'enseignement scientifique prenait le pas sur l'enseignement littéraire, sans pourtant exclure ce dernier. Une fois ministre, Cousin n'osa pas, il est vrai, appliquer ce plan dans son intégralité ; mais, à partir de la quatrième, il organisa tout un système de cours permettant aux élèves qui le désiraient de quitter les classes purement littéraires et de se consacrer principalement aux sciences.

Le système établi plus tard par le ministre Fortoul, le 10 avril 1852, et qui est resté connu sous le nom de système de bifurcation, n'était donc aucunement une improvisation, mais l'aboutissement de tout un long développement. D'après ce système, qui dura jusqu'au ministère Duruy, à partir de la quatrième les élèves se partageaient en deux catégories, les uns faisant du latin et du grec, les autres du latin et des sciences. C'est le prototype de notre enseignement latin-sciences, dont les origines, à travers le système de Fortoul et celui de Cousin, se trouvent ainsi reportées jusqu'au Prytanée français, c'est-à-dire jusqu'au commencement du siècle. Il est vrai que le système de la bifurcation a laissé dans l'esprit des hommes qui l'ont pratiqué ou subi de si mauvais souvenirs que ce précédent n'est pas fait pour inspirer confiance dans l'avenir de notre tentative actuelle. Mais on n'est pas fondé à conclure des résultats de cette première expérience à celle que nous faisons en ce moment. Il faut, en effet, distinguer le principe, qui peut être juste, et la manière dont il fut appliqué.

En 1852, on était tout au début du Second Empire, c'est-à-dire à un moment de véritable dépression intellectuelle. Pour prévenir le réveil des idées libérales, le gouvernement ne dispensait l'instruction qu'avec une mesquinerie inquiète et défiante ; on s'appliquait à retrancher de l'enseignement tout ce qu'il pouvait avoir d'éducatif et de fortifiant pour l'esprit, en un mot, à le rendre stérile. Ce n'est pas seulement la bifurcation, mais toutes les méthodes pédagogiques de l'époque qui ont laissé le plus sombre souvenir. Seulement la bifurcation en a pâti. Ajoutez à cela que les enfants étaient tenus de faire leur choix beaucoup trop tôt (en quatrième), et que les élèves des deux sections recevaient partiellement leur culture littéraire en commun, bien que cette culture ne pût être la même pour les uns et pour les autres. En voilà plus qu'il n'en faut et pour expliquer le long discrédit de l'idée, le préjugé défavorable qui y est attaché, et pour nous empêcher de céder trop facilement à ce préjugé, et de confondre le principe avec l'application temporaire qui en a été faite.

Au reste, ce cours d'études, qui emprunte sa matière mi-partie aux lettres anciennes et mi-partie aux sciences, n'était qu'une forme atténuée de l'humanisme. Mais le besoin de constituer un enseignement qui se passe de tout emprunt aux lettres anciennes, ce besoin que nous avons vu naître au XVIII^e siècle, tenait à des causes trop profondes pour ne pas continuer à être vivement ressenti au XIX^e siècle. On ne pouvait pas ne pas se rendre compte qu'il y avait des fonctions sociales, dont l'importance n'était plus contestée, et où pourtant cette culture très spéciale semblait n'être d'aucune utilité. Dès 1821, un règlement permit aux élèves qui ne se destinaient pas à prendre des grades auprès des facultés de passer, après la troisième, dans les cours de sciences et de philosophie, où des leçons particulières d'histoire moderne leur étaient faites. C'était le point de départ d'un type nouveau d'enseignement, de l'enseignement sans grec et sans latin, pour le définir provisoirement d'une manière négative. Ces cours spéciaux furent développés en 1828 par M. de Vatimesnil, élargis par Guizot, qui conçut tout au moins le projet de créer un enseignement « approprié à des professions et à des situations sociales sans lien nécessaire avec les études savantes, mais importantes par leur nombre, leur activité et leur influence sur la force et le repos de l'État ». C'est ce qu'on appelait alors l'enseignement intermédiaire, dont Saint-Marc Girardin fit la théorie dans son livre sur *L'instruction intermédiaire et ses rapports avec l'instruction secondaire* (1847). C'est cet enseignement intermédiaire que Victor Duruy réalisa en 1865 sous le nom d'Enseignement secondaire spécial. Cette expression même d'intermédiaire, ou la juxtaposition quelque peu contradictoire des deux adjectifs secondaire et spécial, employés pour caractériser le nouvel enseignement, témoigne que la conception en était quelque peu indécise.

En effet, on lui assignait à la fois deux objectifs différents et difficilement conciliables. D'une part, on voulait qu'il tînt lieu pour certains enfants du vieil enseignement classique, que, à des différences de degré près, il rendît le même office, c'est-à-dire servît à la culture générale de l'esprit. Mais, en même temps, on entendait qu'il préparât à des carrières et professions déterminées, et, par conséquent, eût, à quelque degré, un caractère spécial. Cette ambiguïté ne fut certainement pas sans nuire à son succès. Et pourtant, pendant très longtemps, cet enseignement oscilla, incertain, entre ces deux directions, dont nous verrons mieux tout à l'heure l'incompatibilité, jusqu'à ce que, en 1890, un nouveau règlement tranchât enfin la question, en décidant que désormais il cesserait d'être spécial et technique pour devenir classique. C'est ainsi que prit naissance l'enseignement moderne, que le plan d'études de 1901 intégra définitivement dans le système complexe de l'enseignement classique, à la fois multiple et un.

Nous voici donc parvenus à l'organisation scolaire la plus récente. Nous voyons comment, au moins dans son principe général, elle se rattache aux formes d'organisation antérieures, comment elle en est sortie par une évolution régulière. Il nous reste maintenant à chercher quel en doit être l'esprit. Ici nous allons sortir du passé pour entrer dans l'avenir. Car cet esprit n'existe pas encore; c'est à nous qu'il appartiendra de le constituer.

Seulement, si l'on veut procéder méthodiquement, nous ne pouvons anticiper cet avenir qu'en nous servant des enseignements qui se dégagent du passé qui vient d'être étudié. Le moment est donc venu de les recueillir. Nous avons assisté à une série d'expériences historiques; voyons quelle idée elles nous permettent de nous faire de ce qu'est l'enseignement secondaire et de ce qu'il doit devenir désormais.

Et d'abord, quels en sont l'objet et les limites ?

Une première remarque, purement négative, mais dont on verra bientôt l'importance, c'est que l'enseignement secondaire n'a jamais eu un objet proprement professionnel. Ni au temps de la scolastique, ni sous le régime humaniste, le maître de la Faculté des arts ne songeait à faire de ses élèves les hommes de telle profession. Au XVIII^e siècle, il est vrai, hommes d'État et pédagogues ont senti le besoin d'introduire plus d'harmonie entre la nature de l'enseignement et les exigences de la vie réelle ; ils se sont préoccupés de mettre à la portée des élèves une instruction qui fût mieux en rapport avec certaines professions, dont la culture classique ne pouvait que détourner les esprits. Mais, malgré les préoccupations pratiques qui ont présidé, peut-être avec excès, à l'organisation des Écoles centrales, jamais celles-ci n'ont été des écoles techniques préparatoires à tel ou tel métier déterminé. L'élève qui avait suivi les cours de dessin, ou ceux de physique, ou ceux de chimie expérimentale, se trouvait sans doute dans de meilleures conditions pour apprendre ensuite telle ou telle profession que s'il avait reçu un enseignement purement littéraire : mais, cette profession, ce n'était pas à l'École centrale qu'il l'apprenait.

Mais, si l'École secondaire ne donne pas une culture professionnelle, elle doit cependant mettre les esprits en état de recevoir plus tard une culture de ce genre ; si elle ne les prépare pas à une profession déterminée, elle les rend plus aptes à s'y préparer. S'il en était autrement, s'il n'y avait pas continuité entre la culture secondaire et la culture professionnelle, la première constituerait une organisation parasitaire, sans utilité sociale ; car l'homme n'est socialement utile que s'il prend sa part de l'œuvre commune, c'est-à-dire s'il exerce une profession quelle qu'elle soit. Le Collège de l'Ancien Régime ne faisait sans doute pas des médecins, ni des prêtres, ni des hommes d'État, ni des juges, ni des avocats, ni des professeurs ; mais on considérait que, pour pouvoir devenir professeur, avocat, juge, etc., il était indispensable d'avoir passé par le Collège. D'un autre côté, on peut voir par ces exemples mêmes que, si le Collège permet ainsi indirectement l'accès de certaines professions, ce n'est pas de toutes indistinctement. Si donc nous savons quelles sont celles dont l'enseignement secondaire constitue l'initiation préalable, et quels sont leurs caractères distinctifs, il nous deviendra très facile de déterminer l'objet de cet enseignement.

Or, il y a tout un groupe de ces professions que nous connaissons bien et qui, très certainement, constituent l'objectif principal, sinon unique, de l'enseignement secondaire : ce sont celles auxquelles on se prépare directement dans l'enseignement supérieur. Car, avec l'Université, la spécialisation commence ; elle forme les hommes en vue de certaines fonctions, médecin, professeur, savant, avocat, administrateur, etc., et, d'un autre côté, nous savons quels liens unissent l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur, liens tellement étroits que ces deux sortes d'enseignement sont restés pendant des siècles inséparables l'un de l'autre. Le premier est et a toujours été le vestibule naturel et nécessaire du second. Or, ce qui caractérise les fonctions auxquelles prépare l'Université, c'est qu'elles ne s'apprennent pas par un simple dressage mécanique, mais supposent un enseignement théorique, qui en est même la partie essentielle. Pour y préparer les jeunes gens, on ne se borne pas à leur apprendre certains mouvements, mais on leur enseigne des idées. Sans doute toute profession est de l'ordre de l'action, de la pratique. Mais ici la théorie est nécessaire à la pratique ; c'en est un élément essentiel, parfois c'en est presque le tout (professions scientifiques). Pour pouvoir s'acquitter de ces fonctions, il ne suffit pas de posséder de l'habileté technique, il faut de plus savoir réfléchir, savoir juger, savoir raisonner. Un certain développement des facultés de réflexion, des facultés spéculatives, est tout à fait indispensable. Et la raison en est que, en toutes ces matières, la pratique est trop

complexe, dépend de trop de facteurs, de trop de circonstances variables, pour pouvoir jamais devenir machinale et instinctive. Il faut que la lumière de la réflexion l'éclaire à chaque pas qu'elle fait.

Or, ce développement de la réflexion, l'enseignement supérieur le suppose, mais ne le suscite pas. Et par là se trouve déterminé l'objet nécessaire de l'enseignement secondaire, qui consiste essentiellement à éveiller les facultés spéculatives, à les exercer, à les fortifier d'une manière générale et sans jamais les engager dans aucune tâche professionnelle. Le Collège n'apprend pas un métier, mais il forme l'aptitude à juger, à raisonner, à réfléchir qui est particulièrement nécessaire dans certains métiers. Or, de fait, c'est bien en cela qu'a toujours consisté sa fonction. Suivant que telle ou telle forme de réflexion paraissait plus importante - car il y en a d'assez diverses - les procédés employés ont été différents ; mais le but est resté le même. Quand l'art de juger et de raisonner se confondait avec l'art de discuter, la dialectique constituait la matière unique de l'enseignement secondaire, mais c'est parce qu'elle était considérée comme la seule façon de former la pensée d'une manière générale. C'est ensuite l'intelligence des choses littéraires qui a été cultivée de préférence ; elle était alors regardée comme la forme éminente de l'intelligence. La spécialité de cette culture ne doit pas nous faire perdre de vue son caractère général. Jamais même ce caractère n'a été aussi accusé. Car, comme, en ce sens, dans toute littérature, la vie humaine tout entière et, indirectement, la nature même viennent s'exprimer, un enseignement littéraire donne à l'homme des clartés de tout. N'était-ce pas le trait distinctif de l'honnête homme du XVII^e siècle ?

Mais alors est-ce que, en mettant aussi étroitement en rapport l'enseignement secondaire avec les professions dont nous venons de parler, nous n'allons pas le séparer radicalement des carrières industrielles et commerciales ? Nullement. Pour que notre définition entraînant cette exclusion, il faudrait admettre que ces professions n'impliquent aucune culture spéculative et théorique. Or, s'il est un fait certain, c'est qu'elles en sentent de plus en plus le besoin. Tout au moins les fonctions directrices de l'industrie et du commerce peuvent de moins en moins s'en passer. Sans doute, il fut un temps où, dans ces carrières, la technique ne s'apprenait que par l'usage, l'accoutumance, la pratique ; mais elle aspire maintenant à se pénétrer des théories de la science, en même temps que la science d'elle-même tend de plus en plus à renouveler toutes ces techniques qui, pendant longtemps, ont reposé sur des traditions irréfléchies. Dès à présent, les Écoles où se forment les futurs industriels et même les futurs commerçants sont indistinctes des Écoles d'enseignement supérieur proprement dit : et peut-être un jour viendra-t-il où elles prendront place dans les cadres réguliers des Universités, avec toutes les autres Écoles spéciales que la Révolution a créées et que la tradition a maintenues. Ne nous laissons donc pas arrêter par des différences d'étiquettes. Manifestement, la réflexion pénètre de plus en plus dans cette sphère de l'activité humaine, comme dans tant d'autres ; par suite, il faut que les jeunes gens qui s'y destinent apprennent eux aussi à réfléchir : ils ont besoin du Collège aussi bien que le futur magistrat. Tout au moins, il ne peut y avoir entre eux sous ce rapport que des différences de degrés.

Mais, si la culture secondaire peut être utile, sous ce rapport, aux futurs professionnels de la vie économique, ou du moins à certains d'entre eux, pourtant elle ne doit pas, elle ne peut pas, sans cesser d'être elle-même, s'organiser spécialement en vue de ces professions. A moins de mentir à sa nature, elle ne doit pas se donner pour objectif de préparer à l'industrie ou au commerce, non plus qu'à la magistrature ou à l'armée, puisqu'elle a pour caractéristique essentielle de n'initier directement à aucune

profession en particulier. Ce n'est pas que je conteste l'utilité des Écoles industrielles ou commerciales, où l'on forme directement, au sortir de l'École primaire, les futurs praticiens de l'industrie et du commerce. Je crois, au contraire, qu'il y a dans ces carrières des fonctions qui ont besoin, non de théorie, non d'un grand développement des facultés spéculatives, mais de qualités pratiques, et il y a lieu d'éveiller et d'exercer sans retard ces qualités chez les enfants qui y sont plus aptes qu'à la réflexion. Seulement, bien que ces Écoles suivent directement l'École primaire, comme nos collèges et lycées, il faut se garder de les confondre avec les Écoles secondaires telles que nous venons de les définir. Car les unes et les autres sont orientées dans des sens tout à fait différents ; elles doivent pratiquer de tout autres méthodes, s'inspirer d'un tout autre esprit. Les unes et les autres constituent des catégories d'établissements scolaires qu'il importe au plus haut point de distinguer. Si, méconnaissant ces différences, on les réunit sous une même rubrique, on s'expose à parler des unes et des autres à la fois, et par conséquent à ne plus savoir de quoi l'on parle.

C'est cette confusion qui fait qu'on a souvent mêlé les deux questions si différentes : 1^o Comment organiser un enseignement spécial pour le commerce et l'industrie ? 2^o Est-il possible d'organiser une culture vraiment secondaire, qui développerait les facultés de réflexion d'une manière générale, sans grec et sans latin ? Et l'on a cru que, la première question résolue, l'autre l'était du même coup, ou inversement.

Par enseignement secondaire, on entend uniquement l'enseignement qui prépare à l'Université, et que définit en particulier l'absence de toute préoccupation professionnelle immédiate. Et ainsi la physionomie de cet enseignement dans l'ensemble de notre système scolaire se trouve nettement déterminée. Comment il se distingue de l'enseignement technique et des écoles d'application pratique, nous venons de le dire. Comme l'enseignement supérieur, il s'adresse aux facultés de réflexion; mais il les forme d'une manière générale, alors que l'enseignement supérieur les utilise sous une forme spéciale, et par là le premier se différencie du second. La ligne de démarcation avec l'enseignement primaire est peut-être plus flottante. L'enseignement primaire, en effet, lui aussi, ne prépare pas à des professions ; lui aussi, aujourd'hui du moins, il a pour objet d'éveiller la réflexion, dans la mesure où, de notre temps, nul ne peut s'en passer. Aussi, quand on croit que les langues anciennes ne sont pas nécessaires à la culture secondaire, il est difficile de dire où l'un de ces enseignements finit et où l'autre commence. Il n'y a que des différences de degré, presque imperceptibles sur leurs frontières. Rien de moins justifié que les barrières qui séparent actuellement ces deux sortes d'écoles ; elles sont faites uniquement de préjugés inadmissibles, et dont il faut souhaiter la disparition.

Mais alors, est-ce que nous ne revenons pas à la pédagogie formaliste après l'avoir condamnée ? L'aptitude générale à réfléchir, à juger, à raisonner, c'est, semble-t-il, un ensemble d'habitudes toutes formelles, indépendantes de toute matière déterminée. Jusqu'à présent, nous n'avons même pas indiqué que l'école secondaire dût enseigner ceci plutôt que cela, telles connaissances positives plutôt que telles autres. Ne serait-ce pas que la nature de ces connaissances, leur importance, est à nos yeux chose secondaire, plus ou moins indifférente, et notre idéal pédagogique ne va-t-il pas ressembler étrangement à celui que poursuivaient les écoles de la scolastique ou les collèges des humanistes ? Ne va-t-il pas consister à former l'esprit d'une manière générale, plutôt qu'à le meubler et à le nourrir ?

Nullement, car il est impossible d'apprendre à un esprit à réfléchir sans que ce soit sur un objet déterminé. On ne réfléchit pas à vide. L'esprit n'est pas une forme creuse

que l'on peut façonner directement, comme on façonne un verre que l'on remplira ensuite. L'esprit est fait pour penser des choses, et c'est en lui faisant penser des choses qu'on le forme. Penser justement, c'est se faire des choses des notions justes. C'est en mettant l'intelligence en face de la réalité qu'elle doit réfléchir qu'il est possible de lui montrer comment elle doit s'y prendre, pour s'en faire des notions justes. L'objet est donc un facteur essentiel de l'éducation intellectuelle ; il est impossible de cultiver l'esprit par des exercices purement formels. Le rôle des objets, de la matière de l'enseignement, par conséquent, est même d'autant plus important que la manière dont il faut réfléchir aux choses varie suivant la nature de ces choses. On ne réfléchit pas aux choses mathématiques comme aux choses du monde physique, ni à celles-ci comme aux choses du monde biologique, etc. En un mot, il y a des formes diverses de la réflexion qui sont fonction des objets auxquels elle s'applique. Il y a donc des habitudes diverses à acquérir que l'esprit ne peut prendre qu'en entrant en rapport avec les diverses sortes de réalités qu'il est appelé à rencontrer et sur lesquelles il doit se former. C'est là une telle nécessité qu'on fait il n'y a jamais eu de pédagogie formaliste au sens absolu du mot. Toujours il a bien fallu faire réfléchir l'enfant à quelque chose, ici aux formes abstraites de l'entendement pur, là aux choses de la littérature, aux aspirations générales de l'esprit et du cœur humain.

Seulement, dans ces cas, la matière à laquelle on appliquait la réflexion était d'une trame infiniment ténue et transparente ; le savoir qu'elle comportait se réduisait à un très petit nombre de connaissances ; même, en un sens, elle était faite d'abstrait, de concepts de l'esprit, plus que de réalités données objectivement et en dehors de l'esprit. C'est dans ce sens qu'il est possible de dire de cette pédagogie qu'elle était formaliste. Mais attachons la pensée à des objets solides, consistants, résistants, à des objets dont nous avons beaucoup à apprendre, avec lesquels l'esprit soit tenu de compter, sur lesquels il soit tenu de se former, et nous pourrons maintenir le principe essentiel que la culture secondaire doit avant tout former l'esprit, sans encourir pour cela le grave reproche de formalisme.

Or, il y a et il n'y a que deux catégories d'objets auxquels il est possible d'attacher la pensée. C'est l'homme, d'une part, la nature, de l'autre; le monde de la conscience et le monde physique. Que ces deux sortes d'objets doivent avoir place dans l'enseignement, c'est ce qui résulte avec évidence de tout ce qui précède. Mais il reste deux grandes questions. 10 Il n'y a pas d'hésitation sur le point de savoir comment il faut s'y prendre pour faire réfléchir l'homme sur la nature. C'est en le mettant à l'école des sciences de la nature. Mais à quelles disciplines recourir pour lui faire connaître l'homme ? 20 Quels rapports y a-t-il entre ces deux sortes de culture ? Sont-elles tout à fait étrangères l'une à l'autre ? Visent-elles des fins différentes ? La connaissance de l'homme vise-t-elle à des fins morales, les sciences de la nature à des fins temporelles et matérielles ? Ou bien ne sont-elles pas condition l'une de l'autre, et les sciences physiques ne sont-elles pas nécessaires à la connaissance de l'homme, etc. ? C'est ce que nous examinerons dans les chapitres suivants, en conclusion de tout notre exposé.

Deuxième partie : De la Renaissance à nos jours

Chapitre XII

Conclusion

L'enseignement de l'homme

[Retour à la table des matières](#)

Nous avons établi, dans les pages précédentes, les deux propositions suivantes. Tout d'abord, nous avons vu que l'objet de l'enseignement secondaire est d'éveiller et de développer les facultés de réflexion en général, sans les engager dans aucune tâche professionnelle déterminée; d'où il suit que la notion d'un enseignement secondaire qui prépare spécialement à certaines professions, comme le commerce ou l'industrie par exemple, est contradictoire dans les termes. Mais, cette définition une fois posée, nous avons ajouté aussitôt que l'on n'exerce pas la réflexion à vide, mais en l'attachant à des objets déterminés. La seule manière de former la pensée, c'est de lui offrir des choses particulières à penser, c'est de lui apprendre à les appréhender, c'est de les lui présenter par le côté qui convient pour qu'elle puisse s'en saisir, c'est de lui montrer comment elle doit s'y prendre pour s'en faire des idées distinctes et exactes. Quand donc je dis qu'il faut cultiver les facultés de réflexion, je n'entends nullement qu'il faille les soumettre à je ne sais quelle culture formelle, qui serait vaine; ce qu'il faut, c'est trouver les réalités sur lesquelles l'esprit doit s'exercer; car c'est sur ces réalités qu'il doit se former. La culture intellectuelle ne peut avoir d'autre objet que de faire

contracter à la pensée un certain nombre d'habitudes, d'attitudes qui lui permettent de se faire des plus importantes catégories des choses une représentation adéquate. Ces habitudes sont nécessairement fonction des choses auxquelles elles se rapportent ; elles varient suivant la nature de celles-ci. Le grand problème pédagogique est donc de savoir quels sont les objets vers lesquels il faut tourner la réflexion de l'élève. Nous voilà donc loin du formalisme dans lequel s'est maintenu et se maintient encore en partie l'enseignement secondaire.

Or, il n'y a que deux grands objets possibles de la pensée l'homme et la nature ; le monde physique et le monde mental. La première question qui se pose, et aussi la plus grave, est donc celle-ci : comment enseigner au collègue l'homme et les choses humaines ?

Cet enseignement humain n'est pas à créer de toutes pièces dans nos collèges. Il s'y donne depuis des siècles et même, pendant très longtemps, il a été le seul qui y fût donné. Nous avons vu, en effet, que, sans parler de la scolastique, le grand service rendu par l'humanisme a été de faire réfléchir les élèves sur les choses humaines, représentées sous un certain aspect. Le moment est venu de savoir ce que valait cet enseignement, qui n'a pas encore été remplacé, pourquoi il ne répond plus aux justes exigences d'aujourd'hui, et comment il doit, en conséquence, se transformer.

Il reposait sur deux principes fondamentaux.

Le premier, c'est que la nature humaine est toujours et partout identique à elle-même et ne comporte pas de variations essentielles suivant les temps et les milieux. On admettait comme une vérité d'évidence qu'il existe une seule forme de mentalité et une seule forme de moralité qui soient normales pour le genre humain tout entier. En d'autres termes, l'humanité ne serait pas un produit de l'histoire ; elle ne se serait pas formée peu à peu, par une lente évolution, et elle ne serait pas appelée à se transformer sans terme dans l'avenir ; mais elle aurait été donnée d'un coup, dès le principe, et se retrouverait tout entière partout où il y a des hommes. Quant à la diversité qu'ils présentent dans l'histoire, elle viendrait uniquement de ce que cette nature fondamentale n'a jamais pu s'affirmer dans toute sa pureté ; partout elle est recouverte par une végétation parasitaire de préjugés différents, de superstitions diverses qui la faussent, qui l'altèrent, et qui la dérobent ainsi aux regards de l'observateur qui ne voit que la surface variable, non le fond immuable des choses. Les peuples les plus barbares sont ceux dont l'humanité est le plus complètement recouverte par cette couche d'alluvions étrangères. Les sociétés les plus élevées en dignité sont celles où l'homme est parvenu le mieux à s'en dégager et à manifester sa nature telle qu'elle est. C'est cette nature invariable et cachée que les philosophes du XVIII^e siècle s'efforcent d'atteindre à travers les mensonges des civilisations factices ; car elle est le roc inébranlable qui, seul, peut servir de base à leurs systèmes politiques comme à leurs spéculations morales. Tout le reste ne leur faisait l'effet que de sable mouvant sur quoi il était impossible de rien bâtir qui fût solide. Et, d'ailleurs, il s'en faut que l'idée fût née au XVIII^e siècle ; si l'on voulait aller en rechercher les origines, il faudrait remonter jusqu'aux jurisconsultes romains qui déjà étaient arrivés à concevoir un droit valable pour l'humanité tout entière. En tout cas, elle était déjà à la base du christianisme, puisque le dogme du péché originel implique que la nature humaine s'est corrompue par suite d'une cause accidentelle, pour se ressaisir par le bienfait de la rédemption. Mais, quoi qu'il en soit de cette histoire, ce qui est certain, c'est que cette conception était partout, dès la Renaissance, et que les humanistes l'ont utilisée, se sont appuyés sur elle, mais ne l'ont pas créée.

Ceci posé, il n'y avait et ne pouvait y avoir qu'une manière d'enseigner l'homme, c'était de mettre l'enfant en face de cette nature humaine une et invariable, et de lui en donner le sentiment. Mais où la trouver, où l'atteindre ? Pour un chrétien, le christianisme seul possède une notion adéquate de ce qu'est l'homme et, par conséquent, en bonne logique, c'est la doctrine chrétienne qui, seule, devrait être employée dans ce but, et nulle autre ne pourrait la suppléer dans la tâche. Mais nous avons vu que le christianisme, quoi qu'il en eût, ne pouvait pas se suffire à lui-même. Pour ouvrir les esprits aux idées chrétiennes, il fallait les cultiver, c'est-à-dire les initier à une civilisation déjà constituée. Or, les seules qui pussent alors remplir cet office, c'étaient les civilisations anciennes, mais plus spécialement la civilisation latine. Car c'est dans l'Empire romain que le christianisme s'était développé ; c'est le latin qui était la langue de l'Église ; entre la pensée latine et la pensée chrétienne, il y avait une incontestable parenté.

On en vint ainsi tout naturellement à concevoir Rome comme une société providentielle où, pour la première fois, l'homme était parvenu à prendre conscience de lui-même, de sa nature et, par conséquent, des principes qui sont à la base de la vraie morale et de la vraie religion. « La Providence, dit Rollin, après avoir montré dans Nabuchodonosor, dans Cyrus, dans Alexandre, avec quelle facilité elle renverse les plus grands empires..., a pris plaisir à en établir un d'un genre tout différent... dont la puissance fût le fruit de toutes les plus grandes vertus humaines, et qui par tous ces titres méritât de devenir le modèle de tous les autres gouvernements. » Non pas, sans doute, que la civilisation latine fût arrivée à se purger complètement des erreurs qui ne devaient se dissiper définitivement qu'à la lumière du christianisme, mais il suffisait de les laisser dans l'ombre, et de compléter les lacunes qui résultaient de ces omissions par les enseignements de l'Église. Il n'en restait pas moins que nulle part la pure nature humaine n'était arrivée à s'exprimer à un aussi haut degré d'approximation. Voilà le second postulat de l'humanisme : c'est cette excellence des lettres anciennes, mais surtout des lettres latines, qui en faisait la meilleure école possible d'humanité.

Postulat si essentiel que c'est encore lui qu'invoquent les partisans actuels de ce système d'enseignement. On admet encore que c'est à Rome que les vérités fondamentales ont trouvé leur expression définitive. « Il existe en morale, dit Bréal, des vérités qu'on n'a pas eu besoin d'exprimer deux fois ; elles ont trouvé, il y a des siècles, une expression définitive qui dispense d'y revenir ; elles sont supposées présentes à tous les esprits... Tous ces lieux communs de la sagesse antique sur la sainteté du devoir, sur le mépris des biens fortuits, sur l'amour de la patrie, sur l'idée de liberté, sur l'obligation de rapporter notre conduite au bien public, tout cet arrière-plan de morale, de civisme et d'honneur ne se retrouve pas chez les écrivains modernes précisément parce qu'il est chez les Anciens, et qu'on a cru avec raison ne point devoir y revenir. »

Voilà les deux postulats de l'humanisme. Or, si, au XVI^e siècle, au XVII^e, il était naturel qu'ils fissent l'effet de vérités d'évidence, ils sont inconciliables avec les résultats auxquels sont aujourd'hui parvenues les sciences historiques et sociales. Et c'est pourquoi, quelques services qu'ait pu rendre dans le passé cette manière d'enseigner l'homme, et ces services sont incontestables, bien que c'eût été un important progrès de mettre ainsi l'esprit en face, non pas d'un homme réduit à son seul aspect logique, mais d'un homme complet, intégral, tel qu'il s'est manifesté dans une grande civilisation, cependant, une autre conception de l'homme est aujourd'hui nécessaire,

avec d'autres méthodes pour l'enseigner; conception et méthode ne sont pas, d'ailleurs, à créer de toutes pièces ; elles se dégagent spontanément et progressivement de la marche des idées, et il nous suffira d'en prendre plus clairement conscience.

Et, d'abord, il est bien clair que cette espèce de primauté accordée à Rome est dénuée de toute base historique. La civilisation latine n'a droit à aucune prééminence. Est-ce que la civilisation grecque n'est pas infiniment plus riche ? Rome ne fut vraiment originale et créatrice qu'en matière de droit et d'organisation politique. La fécondité du génie grec s'est manifestée sous les formes les plus diverses, dans l'art, dans la poésie, dans l'histoire, dans la philosophie, dans la science. Combien la religion romaine apparaît pauvre, froide et sèche à côté de cette magnifique floraison des mythes que nous devons à la Grèce, etc. ! Si donc l'homme est arrivé à réaliser quelque part l'intégralité de sa nature, c'est à Athènes beaucoup plutôt qu'à Rome. C'est pourquoi, vers le début du XIX^e siècle, des humanistes allemands, Herder, Guillaume de Humboldt, estimèrent que, pour rester fidèle au principe même de l'humanisme, il fallait détrôner le latin et la civilisation latine au profit de la civilisation grecque. Mais leur tentative échoua, et le grec est toujours resté l'arrière-plan de la culture humaine. D'ailleurs, nous connaissons aujourd'hui de grandes civilisations qui peuvent soutenir la comparaison avec celles de l'Antiquité classique. Croit-on, par exemple, que la civilisation si merveilleusement complexe de l'Inde ait une moindre vertu éducative que celle de Rome, que l'humanité qu'elle représente soit une moindre humanité ? Et plus l'histoire et l'archéologie étendent le cercle de leurs découvertes, mieux on sent tout ce qu'il y avait d'étroit à vouloir faire l'homme sur le seul modèle, ou à peu près, de cette civilisation spéciale et limitée qui fut celle du peuple romain. Même les quelques emprunts que l'enseignement humaniste a généralement faits à la Grèce ne pouvaient qu'atténuer très imparfaitement cet exclusivisme.

Mais, quoi qu'il en soit de ce point particulier, remontons à la conception fondamentale sur laquelle repose tout ce système. On admet qu'il existe une nature humaine, unique et immuable, qui aurait été donnée à l'homme depuis qu'il existe des hommes, et que seule l'inconscience humaine aurait empêché de se manifester en liberté. Or, il n'est pas d'assertion qui soit en contradiction plus flagrante avec les enseignements de l'histoire. Bien loin que l'humanité soit invariable, elle se fait, se défait, se refait sans cesse ; bien loin qu'elle soit une, elle est infiniment diverse, aussi bien dans le temps que dans l'espace. Et par là je n'entends pas dire simplement que les formes extérieures de la vie varient ; que les hommes ne parlent pas partout le même langage, ne portent pas les mêmes vêtements, n'observent pas les mêmes règles cérémoniales, etc. Mais c'est ce qui fait le fond même de la mentalité et de la moralité humaines qui est perpétuellement en voie de transformations, qui n'est pas le même ici et là. L'idée qu'il existe une morale unique, valable pour tous les hommes, n'est plus actuellement soutenable. L'histoire nous apprend qu'il existe autant de morales différentes qu'il y a de types différents de sociétés, et que cette diversité ne tient pas à je ne sais quel aveuglement qui aurait fait méconnaître aux hommes les besoins vrais de leur nature, mais ne fait qu'exprimer la diversité des conditions de l'existence collective. Il en résulte que les sentiments que nous croirions volontiers les plus profondément enracinés dans la constitution congénitale de l'homme ont été complètement inconnus d'une multitude de sociétés, et cela non par suite de je ne sais quelle aberration, mais parce que les conditions nécessaires à la genèse et au développement de ces sentiments n'étaient pas donnés.

Toute notre morale actuelle est dominée par le culte de la personne humaine ; les Romains et les Grecs l'ignoraient. Si ce sentiment n'a pas pris racine sur le sol de la

cité, c'est que la constitution caractéristique de ces sociétés le repoussait et l'excluait ; c'est qu'il n'aurait pu y germer, sans y introduire un principe de dissolution et de mort. S'il est quelque chose qui nous paraît naturel et éternel chez l'homme, c'est l'affection mutuelle des parents et des enfants : il est pourtant des peuples où elle est si faible que la structure juridique de la famille n'en porte pas la marque, tout simplement parce que d'autres groupes tiennent lieu de la famille telle que nous l'entendons. Il en est d'autres encore où l'enfant est lié au père, non à la mère ; d'autres où c'est l'inverse, suivant que les nécessités de la vie sociale amènent la famille à se grouper autour du père, ou bien de la mère et de ses parents.

Aussi rien de moins historique que cette affirmation que les vérités cardinales de notre morale ont trouvé leur expression définitive chez les sages de l'Antiquité. Sans doute, si nous détachons les maximes que nous trouvons chez les écrivains anciens du milieu dans lequel et pour lequel elles ont été écrites, si nous effaçons l'empreinte du temps qu'elles portent d'une manière si apparente, nous pourrions réussir à en faire artificiellement des lieux communs applicables à une société présente ; mais nous n'arriverons à ce résultat qu'en les dénaturant, qu'en les vidant de leur contenu, de leur esprit primitif, pour n'en garder que la forme extérieure. Les idées de patrie, de patriotisme, d'honneur, d'humanité, de travail, de courage, etc., ont pour nous un tout autre sens que pour les Anciens. Comparons les conceptions morales qui semblent les plus parentes, quelle distance les sépare ! Quel écart entre l'idéal eudémonique de l'apathie stoïcienne et l'idéal chrétien de l'abnégation et de la sainteté !

Et ce que je dis de la moralité peut se répéter de la mentalité. S'il est un principe qui nous paraisse essentiel à toute pensée, c'est le principe de contradiction. Une pensée qui se contredit nous fait l'effet de se nier et de se détruire. Or, il existe de grands systèmes de représentations qui ont joué dans l'histoire un rôle aussi ou plus considérable que la science, et où ce principe est, à chaque instant, violé : c'est le système des représentations religieuses. Dans les mythes, il est sans cesse question d'êtres qui sont, au même moment, eux-mêmes et autres qu'eux-mêmes, qui sont à la fois un et double, spirituels et matériels. L'idée qu'une même substance puisse se diviser à l'infini, sans se diminuer, tout en restant tout entière dans chacune de ses parties - idée qui viole le principe de la conservation de la force et de la matière - est à la base de toutes sortes de croyances et de pratiques que l'on retrouve chez beaucoup de peuples, et qui n'ont même pas disparu. Il y a aussi des logiques différentes, qui se sont succédé ou qui coexistent, et qui pourtant n'avaient rien d'arbitraire, mais étaient également fondées dans la nature des choses, c'est-à-dire des sociétés. Car, dans la mesure où les sociétés étaient nécessitées à se penser elles-mêmes et le monde sous forme religieuse et mythique, dans la mesure où un système religieux leur était indispensable, il était également nécessaire qu'elles pratiquassent une logique qui ne pouvait pas être celle de la pensée scientifique.

Mais alors, s'il en est ainsi, on voit que l'humanisme s'abuse lui-même quand il croit enseigner à l'enfant la nature humaine en général : car cette nature n'existe pas. Ce n'est pas une réalité définie, que l'on retrouve ici plutôt que là, dans telle littérature, dans telle civilisation, que l'on peut toucher du doigt, par conséquent : mais ce n'est qu'une construction de l'esprit et une construction arbitraire. Car rien ne nous permet de dire en quoi elle consiste, de quoi elle est faite, où elle commence et où elle finit. Nous venons de voir, en effet, que les sentiments qui nous paraissent les plus naturels, les notions que nous serions portés à regarder comme indispensables au fonctionnement normal de toute pensée, ont fait défaut à des peuples tout entiers, et cela normalement.

En réalité, l'homme que les humanistes enseignaient et continuent encore à enseigner, n'était que le produit de la fusion de l'idéal chrétien avec l'idéal romain et l'idéal grec : ce sont ces trois idéaux qui ont servi à le former, parce que ce sont ces trois idéaux qu'ont vécus les hommes qui l'ont élaboré. Voilà ce qui explique ce qu'il a d'abstrait et de relativement universel; c'est qu'il est le produit d'une sorte de généralisation spontanée. Mais, en dépit de cette généralité, il n'en est pas moins un idéal très particulier et très temporaire, qui exprime les conditions très particulières aussi dans lesquelles s'est formée la civilisation des peuples européens et, surtout, la nôtre. On n'est donc aucunement fondé à le présenter comme le seul idéal humain, le seul qui exprime la nature de l'homme; il tient, au contraire, très étroitement à un temps et à un milieu déterminés. Si donc nous voulons arriver à donner à l'élève quelque idée de ce qu'est vraiment et objectivement l'homme, et non pas seulement de la manière dont il a été conçu idéalement à tel ou tel moment de l'histoire, il faudra nous y prendre autrement. Il faudra bien trouver quelque moyen de lui faire sentir non pas seulement ce qu'il y a de constant, mais aussi ce qu'il y a d'irréductiblement divers dans l'humanité.

Mais, objecte-t-on, si l'on fait de cette diversité la matière de l'enseignement, si c'est sur elle que l'on attire de préférence l'attention des élèves, on va faire passer au premier plan ce qu'il y a de plus particulier, de plus accidentel, de plus contingent et de plus éphémère dans le développement de l'espèce humaine. Or, quel profit pourra bien en retirer l'esprit ? Que gagnera-t-il à savoir que, ici ou là, chez tel peuple ou chez tel autre, on a observé telle particularité de la vie morale ou religieuse, et que cette particularité était impliquée dans tel ou tel état, également passager et local, du milieu social ? Il est bien certain que, si tout devait se borner à faire connaître aux enfants telle ou telle curiosité plus ou moins piquante, telle ou telle relation plus ou moins surprenante, nous estimerons nous aussi que cette manière d'enseigner l'homme, pour être plus scientifique, serait pourtant dépourvue de toute utilité pédagogique. Mais c'est qu'en réalité du spectacle de la diversité, de la variabilité infinie de la nature humaine - et sans qu'il soit même nécessaire que ce spectacle soit complet - se dégagent des enseignements d'une très haute importance; car ils ont pour effet de nous donner de l'homme une idée très différente de celle que nous en donnaient les humanistes, et il est difficile de croire que ce ne soit pas là une acquisition du plus haut prix.

En effet, si l'humanité est à ce point diverse, si elle est susceptible de varier et de se transformer sans qu'une limite soit a priori assignable à ses transformations possibles, il ne peut plus être question de la concevoir sous les espèces d'une réalité aux formes nettement arrêtées et que l'on peut exprimer une fois pour toutes dans une formule. Ce qui fait que nous sommes très facilement enclins à cette conception, c'est que, par suite d'une très vieille tendance, nous sommes portés à croire que l'humanité vraie, la seule qui mérite d'être appelée de ce nom, c'est celle qui apparaît à travers les civilisations que nous sommes habitués à entourer d'un culte particulier. Mais, en réalité, quand, pour se faire une idée de ce qu'est l'homme, on s'adresse uniquement à quelque peuple dit privilégié, la représentation qu'on s'en fait est grossièrement tronquée. Sans doute, en un sens, on peut dire que cette humanité est supérieure à celle des peuples moins avancés, mais cette dernière est, elle aussi, une forme d'humanité. Tous les sentiments, tous les états mentaux que traduisent les formes même inférieures de la civilisation sont eux aussi des états humains qui dérivent de la nature humaine, qui en expriment certains côtés ; ils montrent ce qu'elle est susceptible d'être et de produire dans des conditions déterminées. Il entre dans les mythes, les

légendes, les techniques des peuples les moins cultivés des processus mentaux très complexes qui nous donnent sur le mécanisme de l'intelligence, des renseignements parfois plus instructifs que les opérations plus réfléchies qui sont à la base des sciences positives.

Or, dès le moment où on a bien présente à l'esprit l'infinie variété de combinaisons mentales que l'homme a ainsi tirées du fond de sa nature, on se rend compte qu'il est impossible de dire à un moment donné : voilà ce qui constitue cette nature, voilà de quoi elle est faite. Car la richesse des productions passées ne nous autorise aucunement à assigner une limite aux productions à venir, et à penser qu'un jour doive jamais venir où l'homme, arrivé au terme de ses créations, soit condamné à se répéter perpétuellement lui-même. On en vient ainsi à concevoir l'homme, non pas comme un système d'éléments définis et nombrables, mais comme une force infiniment flexible et protéiforme, capable de prendre les aspects les plus divers, sous la pression de circonstances sans cesse renouvelées. Bien loin que nous soyons tout entier dans les états réalisés que nous constituons à tel moment de l'histoire, il y a en nous sous ces états une multitude de possibles non actualisés, de germes qui peuvent dormir éternellement, ou bien, au contraire, s'éveiller à la vie si la nécessité les y appelle. Ces états actuels peuvent s'envelopper à nouveau, des états nouveaux peuvent naître, des états anciens et périmés peuvent renaître sous des formes nouvelles adaptées aux nouvelles conditions de la vie. Voilà la conception que l'histoire nous donne de l'homme, singulièrement différente de celle qu'impliquait et qu'inculquait le vieil enseignement humaniste.

Mais cette conception de l'homme ne constitue pas seulement une précieuse acquisition théorique, elle est aussi - et comment en serait-il autrement ? - capable d'affecter la conduite.

Une raison qui nous fait souvent reculer devant les entreprises sociales un peu nouvelles, même quand nous ne sommes pas sans en sentir plus ou moins nettement la nécessité, une raison, par conséquent, qui entretient dans un certain misonéisme même les esprits réfléchis, c'est que nous nous représentons la nature humaine comme étroitement circonscrite, et que cette rigidité même nous paraît la rendre réfractaire aux nouveautés de quelque importance. Il nous semble sentir très proche la limite au-delà de laquelle elle ne peut plus varier. Nous croyons, par exemple, que les sentiments qui sont à la base de notre organisation morale d'aujourd'hui sont indestructibles, coéternels avec l'humanité, et par suite tout réarrangement qui aurait pour effet de modifier un peu profondément ces sentiments nous fait facilement l'effet d'une utopie irréalisable ou dangereuse. Or, s'il est bien évident que la nature humaine n'est pas indéfiniment extensible et malléable, il est non moins certain que la limite de ses variations possibles est autrement plus reculée que ne le ferait croire l'observation vulgaire. C'est l'accoutumance qui nous fait apparaître comme nécessaires des formes d'organisation morale dont l'histoire démontre le caractère passager; car, en nous montrant qu'elles sont nées à un moment donné, et dans des conditions données, l'histoire nous autorise à penser qu'un jour peut venir où elles céderont la place à d'autres. Parmi les progrès réalisés, il n'en est guère auxquels cette fin de non-recevoir n'ait été opposée, et pourtant l'évolution historique s'est toujours jouée des bornes dans lesquelles on a voulu l'enfermer. Combien le souvenir de ces expériences doit nous rendre circonspects quand nous prétendons la borner dans l'avenir!

En un mot, ce qu'implique la nature de l'homme, telle qu'elle se dégage de l'histoire, c'est que nous devons et pouvons faire un large, un très large crédit à la nature

humaine, à sa souplesse et à sa fécondité. Et, cependant, il n'y a pas à craindre que cette confiance ne fasse verser les esprits du misonéisme, qui est un mal, dans l'intempérance révolutionnaire, qui en est un autre. Ce qu'apprend l'histoire, c'est que l'homme ne change pas arbitrairement ; il ne se métamorphose pas à volonté, à la voix de prophètes inspirés ; car toute transformation, venant se heurter au passé acquis et organisé, est dure et laborieuse ; elle ne s'accomplit, par suite, que sous l'empire de la nécessité. Pour réclamer un changement, il ne suffit pas de l'entrevoir comme désirable, il faut qu'il y ait dans les conditions diverses dont dépend l'humanité des transformations qui l'imposent.

Une autre conséquence pratique de cette conception, c'est de nous bien pénétrer de cette idée, corollaire de la précédente, que nous ne nous connaissons pas. Comment, en effet, en voyant dans l'histoire des manières d'agir, de penser et de sentir si différentes les unes des autres et de celles qui nous sont coutumières, et qui pourtant sont toutes humaines, toutes fondées dans la nature de l'homme en l'exprimant, comment ne pas comprendre qu'il y a en nous des profondeurs inaperçues, où sommeillent des virtualités ignorées, mais qui, d'un instant à l'autre, peuvent s'éveiller ou se réveiller si les circonstances l'exigent ? Cette notion étendue et élargie de l'humanité nous fait mieux comprendre tout ce qu'il y a de pauvre et de maigre, de trompeur, dans celle que nous pouvons avoir par l'observation immédiate de nous-mêmes ; car il nous faut bien admettre qu'il existe en nous quelque chose de toutes ces humanités qui se sont succédé dans l'histoire, encore que nous n'en ayons pas le sentiment présent. Ces hommes d'autrefois étaient des hommes comme nous, et il est impossible, par conséquent, que leur nature humaine nous soit complètement étrangère. Il y a donc en nous d'autres hommes, pour ainsi dire, que ceux dont nous avons directement connaissance. La psychologie contemporaine est venue, d'ailleurs, confirmer cette proposition en nous révélant au-delà de la conscience l'existence d'une vie psychique inconsciente, que la science seule découvre progressivement, grâce à ses procédés spéciaux d'investigation.

Mais ce qu'il faut bien voir, c'est combien la vérification historique de cette proposition est plus propre à frapper les esprits. Car elle étale sous nos yeux toute une partie de cette richesse ignorée que nous portons en nous. Elle nous en donne la sensation concrète. Or, on n'agit pas de la même manière quand on croit pouvoir se connaître tout entier par un simple acte de réflexion intérieure, ou, au contraire, quand on est averti que cette partie la plus apparente de nous-mêmes en est aussi la partie la plus superficielle. Car, alors, on est moins exposé à céder aux mobiles, aux idées, aux sentiments qui viennent affleurer la conscience, comme s'ils étaient le tout de nous-mêmes, alors que nous savons qu'il y a en nous bien autre chose que nous n'apercevons pas immédiatement, et avec quoi pourtant il importe tant de compter. On sent que, pour se connaître vraiment, et pour agir, par conséquent, en connaissance de cause, il faut s'y prendre d'une tout autre façon ; il faut se traiter soi-même comme une réalité ignorée, dont il faut surprendre les caractères, la nature, comme nous faisons pour la nature des choses extérieures, d'après les faits objectifs qui les expriment, et non d'après les impressions si fugitives et si incertaines du sentiment intérieur. On pourrait le montrer en prenant pour exemple le choix d'une vocation, qui est fait souvent au hasard, et qui devrait se guider sur des constatations objectives.

On voit combien il s'en faut que cette manière d'enseigner l'homme et les choses humaines se borne à collectionner les curiosités. Il s'en dégage une conception nouvelle de la nature humaine, et cette conception n'est pas simplement une idée abstraite destinée à enrichir le système de nos connaissances spéculatives, mais c'est toute une

attitude mentale qu'il s'agit d'imposer à l'esprit, et par contrecoup, à la volonté. Je disais au début de cet ouvrage que ce dont souffrait le plus notre enseignement, c'était que le maître ne voyait pas de but défini auquel A pût s'attacher. Or, voilà une première fin qui mérite d'être voulue avec suite et méthode. Elle a tout ce qu'il faut pour tenter une activité désireuse de s'employer utilement.

Mais, cette fin, comment l'atteindre ? Cet enseignement de l'homme, à l'aide de quelles disciplines et par quelles méthodes convient-il de le donner ?

Je répondrai tout d'abord que la première condition, nécessaire et en partie suffisante, pour donner cet enseignement, c'est d'en comprendre la nécessité. Quiconque sera résolu à le donner en trouvera facilement les moyens. Car, en dépit des programmes, tout pourra y servir de matière. Pendant, il y a des matières qui s'y prêtent mieux que d'autres. Quelles sont-elles ?

Si les sciences psychologiques et sociales étaient plus avancées, ce serait évidemment à elles qu'il faudrait s'adresser. C'est à elles qu'il appartiendrait de nous faire connaître la nature humaine, comme c'est l'objet des sciences physiques et biologiques de nous faire connaître la nature des choses matérielles. Mais, dans l'état rudimentaire où elles se trouvent, elles sont hors d'état de servir à cet emploi. Ce n'est pas avec les quelques propositions abstraites, fragmentaires et incertaines, qu'elles ont réussi à établir, qu'il est possible de fixer dans les esprits une idée comme celle dont nous venons de parler et qui les oriente dans un sens défini. Puisque c'est le tableau de la diversité humaine, telle qu'elle se manifeste dans l'histoire, qui doit éveiller cette idée, c'est à l'histoire qu'il faut recourir. Aussi bien les sciences historiques et les sciences sociales sont-elles proches parentes et destinées à se confondre les unes dans les autres.

Mais, par histoire, il faut entendre l'histoire non de tous les peuples - ces revues rapides ne peuvent exercer d'action bien profonde sur les esprits - mais du moins de plusieurs peuples, choisis avec discernement parmi ceux qui diffèrent de ceux dont nous avons l'expérience immédiate. Car, encore une fois, il faut dépayser l'élève, lui faire connaître d'autres hommes que ceux dont il a la pratique. Deux sortes de peuples, notamment, semblent tout désignés pour jouer ce rôle : ce sont ceux de la Grèce et de l'Italie. Déjà très différents de nous, ils ont pour nous un intérêt particulier à cause des liens particuliers qui nous unissent à eux. Toutefois, cette histoire gagnerait à être éclairée par celle d'autres sociétés, même beaucoup moins avancées. Car ces humanités inférieures survivent dans la civilisation grecque et romaine ; Rome et la cité grecque plongent par leurs racines dans le monde des barbares et même au-delà, et par conséquent il y a en eux une quantité d'idées et d'usages que l'on ne peut comprendre qu'à condition de les rapprocher de ceux que l'on trouve, en pleine floraison, chez des peuples beaucoup moins avancés. Que de rapprochements utiles peuvent être faits ainsi, chemin faisant, qui feront entrevoir tout au moins à l'élève d'autres humanités au-delà de celle qu'il étudie directement ! Mais, bien entendu, qu'on se garde de lui présenter toutes ces pratiques, toutes ces croyances, comme des bizarreries dues à l'aberration humaine ; qu'on lui fasse sentir comment elles sont fondées, naturelles, réclamées par une certaine nature des choses.

Dans cet enseignement historique, je comprends l'enseignement des littératures, qui m'en paraît inséparable. Car c'est dans les littératures que vient se fixer le principal des civilisations, tant du moins que la science n'est pas devenue un élément essentiel de la culture générale. Ce n'est pas assez que le maître parle, d'une manière

générale, des mœurs, des idées, des institutions d'un peuple ; il faut que l'élève les touche du doigt, les voie vivre dans les documents qui subsistent, dans ceux du moins où ces idées et ces pratiques sont peintes de la manière la plus vivante. Voilà à quoi devrait principalement servir l'étude des littératures. Quand on ne les emploie que pour former le goût, on peut se demander si le temps qu'elles prennent vaut le profit qu'elles rapportent. Au fond, d'ailleurs, elles ont toujours servi à tout autre chose ; à éveiller, exercer ce sens d'humanité que l'humaniste, et c'est son honneur, s'est toujours préoccupé de cultiver. Et vraiment on ne peut avoir le sens de l'homme d'une autre manière.

Continuons donc l'œuvre des humanistes, mais en la transformant, en l'animant d'idées nouvelles. Servons-nous des littératures anciennes, non pour faire connaître à l'enfant cet homme abstrait et général qui est le type idéal du XVII^e siècle, mais l'homme tel qu'il est avec sa variabilité presque indéfinie, avec l'extrême complexité de sa nature qui fait qu'il peut revêtir les formes les plus diverses. Et, en même temps que les littératures seront ainsi étudiées dans un autre esprit, elles pourront l'être aussi d'après d'autres méthodes. Car, si une littérature doit servir à faire connaître une civilisation, la connaissance de la langue dans laquelle cette littérature est écrite peut encore être utile, mais n'est plus nécessaire. Il est bon de posséder cette langue, parce qu'on peut ainsi approcher de plus près les idées que l'on veut atteindre ; mais, du moment où il ne s'agit plus essentiellement d'en faire goûter la valeur esthétique, une traduction peut, dans une large mesure, et surtout pour cette première initiation générale du collège, tenir lieu du texte. C'est ainsi qu'on peut concevoir que l'enseignement secondaire atteigne une des fins principales qu'il a toujours poursuivies, sans imposer pour autant l'étude des deux langues anciennes. Une étude des civilisations et des littératures de l'Antiquité ainsi comprise produira à peu près les mêmes effets que si la langue grecque et la langue latine étaient enseignées.

Mais, s'il est nécessaire que nous ayons une idée de la diversité des types humains qui se sont succédé dans l'histoire, qui coexistent encore aujourd'hui - car ils survivent totalement ou partiellement même au milieu de nous - il est clair qu'il est un type humain qu'il nous importe au plus haut point de connaître, c'est le nôtre ; celui vers lequel nous tendons et aspirons, celui que nous Français et, plus généralement, nous, société cultivée du XX^e siècle, nous aspirons à réaliser. Voilà à quoi doit servir l'enseignement et de l'histoire et de la littérature nationale. Elle aussi doit avant tout nous initier à une civilisation spéciale, à la nôtre ; nous en faire comprendre les éléments, nous en pénétrer. Et, comme notre histoire et notre littérature sont étroitement solidaires de l'histoire et de la littérature des peuples avec lesquels nous sommes étroitement en relation, la littérature étrangère et l'histoire des peuples étrangers doivent atténuer ce que le premier enseignement avait de trop étroitement exclusif. Mais, quelle que soit l'importance de cet enseignement moderne, il ne prend tout son sens que s'il vient à sa place, s'il a été préparé par un autre. Nous ne comprendrons l'humanité actuelle que par rapport aux humanités antécédentes. Voilà pourquoi un enseignement des choses humaines, réduit à l'étude historique et littéraire des peuples modernes, serait tout à fait au-dessous de sa tâche.

Deuxième partie : De la Renaissance à nos jours

Chapitre XIII

Conclusion (suite et fin) l'enseignement de la nature les sciences

La culture logique par les langues

[Retour à la table des matières](#)

Le problème de l'enseignement secondaire, tel qu'on le formule habituellement, consiste à peu près exclusivement à instituer une comparaison plus ou moins méthodique entre les mérites éducatifs des lettres et des sciences. Ainsi posé, il ne comporte guère de solution objective : car il laisse trop de place aux sentiments personnels. Chacun penche dans le sens où l'incline son tempérament propre. C'est pourquoi ces débats se réduisent le plus souvent à des plaidoiries contradictoires, suivant qu'elles viennent d'esprits plus épris de finesse littéraire que d'exactitude scientifique, plus curieux d'émotions esthétiques que de connaissances positives, ou inversement. -On a vu que c'est en de tout autres termes qu'il s'est posé pour nous. Nous ne nous sommes pas demandé s'il fallait enseigner au moyen des disciplines littéraires plutôt qu'au moyen des disciplines scientifiques, mais quelles espèces de réalités il convenait d'enseigner. En effet, former l'esprit, ce but ultime de l'enseignement secondaire, ce n'est pas le dresser à vide par une gymnastique formelle, c'est lui faire contracter les habitudes, les attitudes indispensables pour qu'il puisse aborder utilement les différents aspects du réel avec lesquels il est destiné à entrer en commerce, et pour qu'il puisse en juger sainement. Or, ces attitudes, l'esprit ne peut les acquérir qu'en face des

choses elles-mêmes et sous leur action. C'est en s'exerçant à s'y appliquer qu'il se donnera les formes nécessaires. C'est pourquoi la grande question est de savoir à quels objets il convient de l'appliquer. Or, il y a deux grandes catégories de choses dont la connaissance est indispensable à l'homme, c'est, en premier lieu, l'homme lui-même; c'est, ensuite, la nature. D'où les deux grandes branches de l'enseignement : les choses humaines, les esprits, les consciences et leurs manifestations, d'une part ; le monde physique, de l'autre.

Que l'homme doive connaître l'homme, c'est ce qu'il est superflu de démontrer. Cette nécessité est tellement évidente que, jusqu'à des temps tout récents, elle a été ressentie d'une manière excessive, puisque, encore à la fin du XVIII^e siècle, l'enseignement secondaire a été un enseignement exclusivement humain. Nous n'avons donc sur ce point qu'à continuer une tradition consacrée par un long usage ; seulement, il faut la continuer en la transformant, de manière à la mettre en harmonie avec le progrès de nos connaissances et les exigences de l'heure actuelle. L'humaniste, dans les collèges des Jésuites ou dans les collèges universitaires, ne faisait connaître à ses élèves qu'un homme simplifié, tronqué, réduit à quelques sentiments très généraux, à quelques idées universelles et simples. L'homme réel est autrement complexe, et c'est l'homme dans sa complexité qu'il faut enseigner. Non pas qu'il soit possible ni utile d'en dénombrer tous les éléments qui sont l'infini ; une telle tâche, d'ailleurs irréalisable, dépasse les limites de l'enseignement secondaire. Mais ce qu'il faut, c'est donner à l'enfant le sens de cette complexité. Nous avons vu comment l'histoire des peuples anciens rapprochée de notre histoire nationale, comment l'étude des littératures anciennes rapprochée de l'étude des littératures modernes pouvaient seules éveiller ce sentiment, sans que pourtant la connaissance des langues dans lesquelles sont écrits ces monuments littéraires soit pour cela indispensable. C'est en apprenant à connaître d'autres idées, d'autres mœurs, d'autres constitutions politiques, d'autres organisations domestiques, d'autres morales, d'autres logiques que celles dont il a l'usage que l'élève prendra conscience de la richesse de vie que contient la nature humaine. C'est donc seulement dans l'histoire que l'on peut se rendre compte de l'infinie diversité d'aspects qu'elle peut prendre. C'est pourquoi il nous a paru désirable que l'horizon historique du collège fût aussi étendu que possible. J'allais jusqu'à émettre le vœu que le professeur connût d'autres peuples que les peuples classiques, afin qu'il pût tout au moins donner aux élèves l'impression qu'au-delà de cette humanité spéciale, il en est d'autres encore différentes, moins avancées, comme on dit, et qui pourtant ont, elles aussi, droit à notre intérêt, parce qu'elles sont également des formes d'humanité: et l'occasion lui en serait naturellement offerte par cela seul que les sociétés classiques plongent par leurs racines dans cette humanité dite inférieure et en portent la marque. Combien, par suite, il est regrettable que, dans deux branches sur quatre de notre enseignement classique actuel (1902), l'histoire et la littérature de l'Antiquité ne tiennent presque aucune place ! La seule étude de l'histoire médiévale et moderne et des littératures correspondantes n'en saurait tenir lieu. C'est une grosse erreur de croire que pour connaître l'homme il suffit de le regarder sous ses formes les plus modernes et les plus achevées. Nous ne pouvons le connaître qu'en l'analysant ; nous ne pouvons l'analyser que par l'histoire. Il y a donc là, dans nos programmes actuels, une très grave lacune dont il faut prendre connaissance pour chercher à la combler.

Nous en venons maintenant à la seconde branche d'enseignement que nous avons distinguée, à l'enseignement de la nature.

On a vu comment il avait conquis droit de cité dans notre système scolaire : c'est pour des raisons d'ordre utilitaire et professionnel. C'est l'importance accrue de la vie économique qui fit sentir, vers le milieu du XVIII^e siècle, la nécessité d'une culture nouvelle qui préparât mieux les jeunes gens aux professions industrielles dont l'humanisme ne pouvait que les détourner. Mais, si c'est pour cette raison qu'historiquement cet enseignement s'est introduit dans nos écoles, est-ce aussi la seule que l'on puisse alléguer aujourd'hui pour l'y maintenir ?

S'il n'y en avait pas d'autre, il devrait être exclusivement réservé aux futurs ingénieurs, industriels, négociants, etc. Or, il n'est personne qui, plus ou moins nettement, ne reconnaisse aujourd'hui qu'une certaine culture scientifique est également indispensable au futur magistrat, avocat, historien, littérateur, homme d'État, etc.; en un mot, que, sans elle, on n'est plus aujourd'hui un esprit complet. Et c'est un premier motif pour soupçonner qu'elle doit avoir quelque autre raison d'être. De plus, si l'enseignement scientifique ne pouvait pas se justifier d'une autre manière, il faudrait se résigner à n'y voir qu'une sorte d'enseignement inférieur, à peu près dénué de toute valeur éducative. Il n'est pas douteux, en effet, qu'un enseignement n'est éducatif que dans la mesure où il est de nature à exercer sur nous-mêmes, sur notre pensée, une action morale, c'est-à-dire s'il change quelque chose dans le système de nos idées, de nos croyances, de nos sentiments.

Or, un enseignement qui se borne à nous munir de connaissances pour nous permettre d'agir plus efficacement sur les choses peut bien aider à accroître notre prospérité matérielle; mais il ne peut rien sur notre vie intérieure. Il s'en faut que la conception que le christianisme se fait de l'éducation soit sans fondement : si les formules symboliques dans lesquelles elle est enveloppée ne sont pas scientifiquement admissibles, il y a sous ces symboles une vérité profonde qui doit être retenue. Si l'esprit émancipé du dogme ne peut admettre qu'il existe en nous un principe surnaturel, émanation de la divinité, il reste vrai cependant, vrai d'une vérité positive, que la conscience humaine est pour nous la chose éminente, la valeur incomparable, à laquelle tout le reste doit être rapporté ; il reste vrai que la fonction propre de l'éducation est avant tout de cultiver l'homme, de développer les germes d'humanité qui sont en nous. Or, un enseignement auquel on assigne uniquement pour fin d'accroître notre empire sur l'univers physique manque à cette tâche essentielle. Et voilà d'où viennent le rôle subalterne et la physionomie humiliée que l'enseignement des sciences conserve dans notre système scolaire. On n'y voit qu'un comparse. Froid et sans vie, il se traîne languissant aux côtés ou à la remorque de l'enseignement dit littéraire, et sans qu'on voie le plus souvent aucun lien interne entre ces deux sortes de disciplines. Et, tant qu'il sera ainsi conçu comme tourné tout entier vers le dehors et comme étranger à nous-mêmes, il est impossible qu'aucun souffle humain vienne le vivifier.

Mais cette solution de continuité existe exclusivement dans nos idées, et non dans la réalité. C'est le résultat d'une survivance. Bien loin que les disciplines relatives à l'homme, et celles qui se rapportent aux choses, soient à ce point étrangères l'une à l'autre, en fait elles s'impliquent et concourent au même but, et c'est parce qu'on méconnaît leur unité qu'on a pu ainsi contester la vertu éducative et même moralisatrice de l'enseignement scientifique.

Et d'abord, puisque l'homme fait partie de l'univers, on ne peut l'en abstraire sans le tronquer et le dénaturer. Ce n'est pas un tout qui se suffit, mais une partie du tout dont il est fonction. Il ne peut donc se connaître s'il n'a quelque idée de cette nature

qui l'entoure et dont il dépend, et des rapports qu'il soutient avec elle. Voilà pourquoi les religions même les plus idéalistes, même celles qui se font de la pensée et de l'esprit l'idée la plus haute, même celles qui leur attribuent un prix inestimable, ne sont pas sans une certaine cosmologie. Elles ne se bornent pas à enseigner à l'homme ce qu'il y a de divers en lui; elles lui inculquent aussi une certaine manière de concevoir le monde et, par suite, de s'y situer. Notre enseignement secondaire, tout comme notre enseignement primaire, est aujourd'hui laïque ; mais, pour qu'il puisse tenir lieu de cet enseignement religieux qu'il a la prétention légitime de remplacer, encore faut-il qu'il puisse rendre les mêmes services. Il faut donc que lui aussi se préoccupe d'apprendre à l'homme ce que c'est que la nature, afin que l'homme puisse se rendre compte de la place qu'il y occupe. Ainsi, il s'en faut que la tâche du professeur de sciences se borne à égrener le chapelet des théorèmes de la géométrie, ou des lois de la physique, ou des formules de la chimie. Ce qui importe beaucoup plus, c'est de fixer dans l'esprit des élèves un certain nombre d'idées générales qui leur permettent de se faire une représentation, plus nette ou plus obscure, plus complète ou plus schématique, suivant l'âge de l'enfant et les progrès de la science, de cette réalité extérieure, à laquelle tant de liens le rattachent. De ce point de vue, l'enseignement des sciences prend une tout autre signification, puisqu'il devient le complément naturel et nécessaire de l'enseignement humain.

Par exemple, il est une idée qui, suivant qu'elle est présente ou absente, suivant que nous en sommes fortement et profondément convaincus ou que nous ne la pensons que superficiellement, change totalement notre conduite et la conception que nous nous faisons de ce que notre conduite-doit être : c'est l'idée du déterminisme de l'univers. Suivant la manière dont nous nous représentons le monde, nous nous faisons une notion différente du rôle que nous avons à y jouer, et par conséquent de nous-mêmes. Or, le monde nous apparaît sous des espèces très dissemblables, suivant que nous le concevons comme gouverné par un destin arbitraire et capricieux, à la manière antique, ou par une volonté providentielle, ou bien, au contraire, comme soumis à des lois nécessaires que nous ne pouvons pas changer. Mais, d'un autre côté, cette idée de la nécessité, du déterminisme, pour qu'elle soit vraiment efficace, il ne suffit pas qu'elle soit énoncée de-ci, de-la, au cours des classes, d'une manière générale, sous forme abstraite et philosophique. Il faut que les élèves l'aient vérifiée d'une manière spéciale, qu'ils s'en soient pénétrés peu à peu, comme l'humanité s'en est pénétrée elle-même au cours de l'histoire, au fur et à mesure qu'elle voyait les phénomènes venir se ranger suivant des rapports nécessaires qui dérivent de la nature des choses ; il faut qu'elle vienne lentement, progressivement, se mêler à toute la trame de nos pensées, de manière à y être partout présente. Il ne suffit donc pas qu'elle soit enseignée sur le tard par le professeur de philosophie ; c'est de l'enseignement même des sciences qu'elle doit se dégager peu à peu, de façon à imprégner, par une action lente et ininterrompue, les esprits.

Mais la nature n'est pas seulement pour l'homme le théâtre immédiat de son activité ; il en est encore inséparable, parce qu'il y plonge par toutes ses racines. L'espèce humaine n'est qu'une des espèces animales, et il est impossible de rien entendre à la première si on l'isole de l'ensemble de l'évolution zoologique. De quelque manière qu'on résolve les problèmes qui sont ainsi posés, qu'on accepte la solution transformiste ou la solution contraire, on ne peut se faire une idée, vraie ou fausse, de la nature de l'homme que si on le situe par rapport au reste de l'animalité. D'un autre côté, si la conscience est ce qu'il y a de plus éminent en nous, elle n'existe pas sans un substrat organique dont elle dépend, et il faut que les élèves puissent se rendre compte de cette dépendance. Il faut donc qu'ils n'ignorent pas cet organisme, dont la

vie morale est si entièrement solidaire. Mais ce n'est pas seulement avec le milieu organique que la conscience est en rapport : des liens, plus médiats il est vrai, mais encore très étroits, l'unissent au milieu cosmique. Notamment, la manière dont les hommes se groupent sur la surface du sol, la figure affectée par ces groupements, c'est-à-dire, en définitive, la forme et la structure des sociétés humaines, leur densité, leur étendue, l'activité du commerce qui s'échange entre eux et, par contrecoup, l'intensité de leur civilisation, dépendent de la nature et de la configuration du sol ; c'est précisément l'objet essentiel de la géographie, surtout de ce qu'on appelle la géographie humaine, d'étudier ces rapports de dépendance. Il n'y a pas jusqu'à la manière dont la science nous fait concevoir l'habitat total de l'humanité, c'est-à-dire le globe, qui n'affecte l'idée que nous avons de nous-mêmes. Suivant une très juste remarque d'Auguste Comte, c'en est fait du vieux point de vue anthropocentrique depuis que, par la découverte de la loi de la gravitation universelle, nous savons que la Terre, loin d'être le centre du monde, n'est qu'un fragment infime d'un monde infiniment plus vaste, perdu lui-même au milieu d'une multitude de mondes similaires.

Mais ce n'est pas tout, et il est un autre point de vue par où les sciences intéressent plus directement encore l'enseignement proprement humain. Ce qui fait, ai-je dit, la valeur éducative des littératures, ce n'est pas seulement leur valeur esthétique - à ce compte, la place prépondérante gardée pendant si longtemps par la littérature latine dans notre système scolaire serait inexplicable - mais c'est qu'elles expriment l'homme sous toutes ses faces et, par suite, le révèlent. Mais les sciences, elles aussi, sont des oeuvres humaines ; elles aussi sont un produit de l'esprit et, par conséquent, le manifestent. La science, c'est la raison humaine en action. Ainsi, à partir du moment où il existe des sciences positives, les littératures ne peuvent plus constituer l'unique matière même de l'enseignement humain, car il y a tout un aspect de l'humanité qui leur échappe. S'il est indispensable que nous connaissions l'extrême diversité des sentiments qui ont agité le cœur humain, que nous les ayons vécus par la pensée, ainsi que les grandes idées morales, religieuses, esthétiques qu'ont les hommes, il n'importe pas moins que nous soyons initiés aux démarches et aux procédés par lesquels la raison humaine s'est progressivement emparée du monde.

Cette initiation, d'ailleurs, n'a pas seulement un intérêt théorique et spéculatif ; ces procédés de la pensée scientifique, il faut que nous les connaissions, non pas seulement pour avoir la satisfaction de les connaître, mais pour pouvoir nous les assimiler. Il y a dans la science des manières de penser, de raisonner que nous ne pouvons apprendre à aucune autre école, que nous ignorerions si elle n'existait pas. C'est une erreur, en effet, de croire que toutes les facultés logiques, toutes les opérations mentales que la science emploie existent en nous toutes préformées, et qu'il n'y ait qu'à en prendre conscience, à les exercer, à les appliquer comme le pensaient les scolastiques. S'il en était ainsi, est-ce que la logique aurait subi toutes les variations par lesquelles elle a passé dans l'histoire ? Est-ce que les hommes se doutaient de ce qu'était la méthode inductive et le raisonnement expérimental avant que les sciences expérimentales ne fussent constituées ? Même au XVII^e siècle, un homme comme Bacon n'avait encore de l'induction qu'une notion inexacte et flottante. De même, c'est seulement quand les sciences mathématiques furent passées à un certain degré de développement qu'on sut vraiment ce que c'était que le raisonnement déductif. Et il n'est pas de science dont les principaux progrès ne consistent à affermir, préciser, perfectionner les mécanismes logiques qu'elle met en oeuvre. Il y a toute une partie de la logique, et non la moins complexe ni la moins importante, qui résulte de la science, loin de la précéder, et que nous ne pouvons par conséquent apprendre qu'en vivant de la vie scientifique.

C'est que la science n'est pas l'œuvre d'individus isolés c'est le produit d'une coopération à laquelle concourent les savants de tous les temps et de tous les pays, et elle représente donc, à chaque instant de l'histoire, comme le résumé de l'expérience humaine concentrée et accumulée pendant de longues années, de génération en génération. Il est donc tout naturel qu'elle soit d'une intellectualité infiniment plus riche que des esprits individuels, abandonnés à leurs seules forces. Voilà pourquoi nous avons tout à apprendre d'elle : en elle vit une sorte de raison exemplaire qui est le modèle idéal sur lequel doivent se former nos raisons individuelles. Les philosophes ont souvent imaginé, par-dessus les entendements humains, une sorte d'entendement universel et impersonnel auquel les premiers voudraient participer par des voies mystiques ; eh bien ! cet entendement existe, il existe non dans un monde transcendant, mais dans ce monde même ; il existe dans la science, ou, du moins, il s'y réalise progressivement, et c'est la source de vie logique la plus haute à laquelle puissent venir puiser les raisons des individus.

Ainsi l'enseignement des sciences ne sert pas seulement à faire connaître le monde, et par cela même à compléter notre connaissance de l'homme : c'est de plus un inestimable instrument de culture logique. Et voilà le moyen de combler la grave lacune que nous avons eu l'occasion de constater dans notre enseignement secondaire. Nous avons vu, en effet, comment la culture logique qu'avait instituée la scolastique fut emportée par la révolution humaniste, sans que rien ait été mis à sa place. Or, il est difficile de considérer comme parfaitement normal un système d'enseignement qui se désintéresse à ce point du développement des facultés logiques. Certes, il ne saurait être question de revenir sur la condamnation prononcée sans appel contre le formalisme scolastique. La scolastique correspondait à une époque où, l'expérimentation étant ignorée, la pensée ne pouvait atteindre la réalité extérieure qu'à travers les opinions que s'en faisaient les hommes, en les confrontant les unes avec les autres au moyen de la discussion. Aujourd'hui, grâce à la méthode expérimentale, nous pouvons raisonner sur les choses directement et sans intermédiaire; de nouvelles formes de raisonnement sont ainsi nées, une nouvelle culture logique est ainsi devenue possible, c'est celle qui se dégage de la vie même de la science. Mais, pour que cette culture s'organise et donne les fruits qu'on en peut attendre, encore faut-il que le professeur en sente la nécessité; encore faut-il qu'il comprenne que sa tâche ne se borne pas à exposer les résultats particuliers de la science dont il est chargé, mais encore et surtout les méthodes, les opérations mentales, les mécanismes logiques dont ces résultats sont le produit. La méthodologie des sciences, dont il n'est aujourd'hui question que dans la seule classe de philosophie, ne devrait pas être séparée de l'enseignement de ces sciences. D'une part, celui-là seul qui a pratiqué les sciences a la compétence nécessaire pour en faire comprendre les méthodes. De plus, cette méthode ne peut être vraiment comprise des élèves que s'ils la voient en action, que si on la leur explique au moment même où on l'applique, que s'ils sont exercés à la pratiquer et à l'appliquer eux-mêmes. C'est donc au professeur de sciences qu'il appartiendra d'enseigner les méthodes qu'il emploie, leur raison d'être, les principes sur lesquels elles reposent. On sait malheureusement tous les progrès qui nous restent à faire sur ce point.

Cette culture logique a, d'ailleurs, d'autant plus de prix qu'elle est appelée à servir dans l'étude non seulement des choses matérielles, mais de l'homme lui-même. De plus en plus, en effet, l'idée s'établit que l'homme n'est pas un monde dans le monde, qu'il n'est pas séparé par un hiatus du reste de l'univers. De plus en plus, on tend à ne voir dans le règne humain qu'un règne naturel qui, sans doute, a ses caractères

propres comme le règne biologique a les siens par rapport au règne physico-chimique, mais qui est soumis aux mêmes lois essentielles que les autres règnes de la nature. Mais alors, pour le connaître, il ne saurait exister de procédés spéciaux et privilégiés, de voies mystérieuses qui dispensent des routes contournées et laborieuses que physiciens, chimistes, biologistes sont obligés de suivre dans leurs recherches. Si la réalité humaine est une réalité comme les autres, pour en découvrir les lois, il ne saurait suffire de se replier sur soi, de méditer intérieurement et de déduire ; mais il faut l'observer comme on observe les choses du monde extérieur, c'est-à-dire du dehors ; il faut expérimenter, induire, ou, si l'expérimentation proprement dite est matériellement impossible, il faut trouver le moyen d'instituer des comparaisons objectives qui puissent remplir les mêmes fonctions logiques.

Or, ces méthodes nouvelles, et les idées directrices d'où elles procèdent, où les apprendre sinon à l'école des sciences qui les ont déjà portées à un si haut degré de perfectionnement ? Ainsi tout permet de croire que la solution de continuité qui sépare encore l'étude de la nature physique et l'étude de la nature humaine n'est plus qu'une survivance destinée à disparaître ; un jour prochain viendra, et qu'il faut hâter, où l'idée que l'on puisse former un historien ou un linguiste sans l'initier préalablement à la discipline des sciences naturelles apparaîtra comme une véritable aberration. Mais, dans la mesure où l'on estime qu'il faut observer vis-à-vis de nous-mêmes une attitude analogue à celle que le savant observe vis-à-vis des choses, n'est-il pas évident qu'il faut exercer nos enfants dans les lycées à adopter vis-à-vis du monde humain cette attitude nécessaire ? Et ainsi une solide culture scientifique apparaît comme la condition inéluctable de toute bonne culture humaine.

Ainsi l'étude des sciences, loin de constituer dans notre système scolaire une sorte d'élément adventice et étranger, loin d'y être dépaysée et d'en troubler l'économie, est en réalité un auxiliaire utile, indispensable de ce vieil enseignement humaniste qui, pendant si longtemps, y a tenu toute la place. Bien qu'il soit orienté vers le dehors, il ne nous détourne de nous-même que pour nous y ramener ; mais il nous y ramène, munis, enrichis de notions précieuses qui jettent une lumière nouvelle sur notre propre nature. Entre ces deux sortes de disciplines, il y a une étroite solidarité. Cette solidarité est même plus complète qu'il ne peut sembler d'après ce qui précède : car elle est réciproque. Non seulement, comme nous venons de le voir, la science de la nature nous aide à mieux comprendre l'homme, mais l'étude des choses humaines, outre qu'elle est indispensable par elle-même, est une préparation nécessaire à l'étude du monde.

En effet, la culture logique qui se dégage de la pratique des sciences positives ne se suffit pas à elle-même : elle en suppose une autre, plus élémentaire, qu'il faut aller chercher à une autre source. Pour pouvoir être initié utilement aux sciences de la nature, il faut déjà posséder une certaine maîtrise de sa pensée ; il faut avoir déjà acquis une certaine aptitude à penser clairement, distinctement et avec suite. Pour cela toute une éducation est nécessaire, qui doit commencer avant l'éducation scientifique, et qui doit se poursuivre pendant de longues années parallèlement à cette dernière.

Naturellement, la pensée se présente à l'esprit sous forme globale et confuse. Ce n'est pas une suite organisée d'idées distinctes, une chaîne dont les anneaux sont bien nettement reliés les uns aux autres ; mais les diverses représentations que nous avons simultanément sont perdues les unes dans les autres, sans qu'on puisse dire où l'une commence et où l'autre finit. Elles se pénètrent si intimement qu'elles échangent leurs

propriétés. C'est ainsi que l'état émotif où nous nous trouvons à un moment donné colore à sa façon toutes les idées qui remplissent alors la conscience, et que tout nous paraît triste ou gai, suivant que nous ressentons de la tristesse ou de la gaieté. C'est ainsi qu'une impression varie du tout au tout suivant celle qui l'a immédiatement précédée : c'est ce qu'on appelle la loi du contraste. C'est ainsi que les images, qu'un objet a pu laisser dans notre souvenir, viennent se mêler à la sensation que nous en avons présentement, et former avec celle-ci un tout confus, où il est impossible de séparer ce qui vient du passé et ce qui est dû à l'expérience actuelle.

Cette indistinction atteint son maximum d'intensité chez l'enfant, qui ne distingue pas ses sensations les unes des autres, qui ne sait même pas les situer en des points distincts de l'espace. Mais, parce que cette confusion est fondamentale, elle est toujours inhérente au mouvement naturel de la pensée. Quand nous réfléchissons à un sujet, à une question, ce que nous apercevons tout d'abord ce sont des blocs massifs d'idées indistinctes, des représentations synthétiques et, par conséquent, confuses. La pensée logique, au contraire, est faite de notions déterminées, susceptibles de se formuler en définitions qui en marquent les contours, qui les séparent des notions voisines, mais différentes, et qui, par ces délimitations, préviennent les mélanges, les interpénétrations, les phénomènes de contagion illogique, d'où résulte la confusion. Entre le point de départ et le point d'arrivée, entre la pensée spontanée, à l'état de nature, et la pensée logique, réfléchie, maîtresse et consciente d'elle-même, il y a donc un abîme. Comment l'homme l'a-t-il franchi ?

C'est principalement grâce au langage. Ce sont les mots qui ont introduit la distinction dans la trame de nos représentations. Car le mot est discret ; il a une individualité définie, des limites nettement arrêtées. Pour exprimer notre idée avec des mots, il faut la dissocier ; il faut briser cette nébuleuse qu'elle forme naturellement et la résoudre en ses éléments. En un sens, le langage fait violence à la pensée ; il la dénature et la mutile, puisqu'il exprime en termes discontinus ce qui est continu par essence. Voilà pourquoi il est vrai de dire que nous n'arrivons jamais à rendre pleinement notre pensée ; c'est que le contenu de la conscience ne peut être traduit que d'une manière approchée par le langage, comme la continuité des grandeurs géométriques ne peut être exprimée qu'approximativement par la série des nombres. Sans doute il serait tout à fait erroné de dire que le langage a tout à faire, qu'il est l'unique agent de distinction et de clarté. Rien ne peut dispenser la conscience de l'effort par lequel elle se saisit d'un groupe confus de pensées, l'isole, concentre sur lui toute la lumière qui est en elle, et l'éclaire ainsi de manière à mettre en évidence les parties inaperçues dont il est composé. C'est cette attention et cette concentration qui sont les instruments actifs de toute analyse mentale. Seulement, les produits de cette analyse resteraient singulièrement précaires, ils ne tarderaient pas à se dissiper, la pensée retournerait à sa confusion initiale, si le mot ne les fixait, ne leur donnait une existence, une individualité, une consistance qui leur permettent de survivre.

D'un autre côté, pour penser clairement et distinctement, il ne suffit pas d'analyser nos idées ; il faut encore rapprocher les uns des autres les éléments ainsi dissociés pour reconstituer le tout naturel auquel ils appartiennent. Or, cette reconstitution ne consiste pas dans un assemblage extérieur et mécanique ; car ces fragments de pensée sont des parties d'un tout vivant. Elles vibrent à l'unisson les unes avec les autres, elles s'appellent, sympathisent, concourent les unes avec les autres ; entre elles, il y a des rapports de toute sorte, rapports variés de coordination, de dépendance, d'incidence, etc. Il faut donc que nous nous rendions compte aussi de ces rapports. Mais comment pourrions-nous nous représenter avec quelque netteté ces nuances si

complexes, si fugitives, si nous ne disposions des artifices du langage, des flexions verbales, des accords grammaticaux, des règles de construction, et même de termes spéciaux pour exprimer certaines de ces relations (prépositions, conjonctions, notamment) ?

Mais, si c'est grâce au langage que la distinction et l'organisation logique se sont introduites dans l'esprit, l'étude des langues est évidemment le meilleur moyen d'habituer l'enfant à distinguer et à organiser logiquement les idées. C'est en le faisant réfléchir sur les mots et les sens, et sur les formes grammaticales, qu'on peut le mieux l'exercer à voir clair dans sa pensée, c'est-à-dire à en apercevoir les parties et les rapports. Et c'est là, en effet, le grand service qu'ont rendu ces exercices de langue qui tiennent encore tant de place dans nos classes. Il n'est pas douteux que, sous ce rapport, les langues anciennes présentent des avantages particuliers. Précisément parce que les peuples anciens sont loin de nous, dans le temps, ils avaient une manière d'analyser leur pensée très différente de la nôtre, et c'est cette différence même qui faisait du latin et du grec un stimulant exceptionnellement efficace à cette forme spéciale de réflexion. Un mot français, un mot anglais et même, le plus souvent, un mot allemand, se recouvrent exactement, au moins dans la généralité des cas, et ces coïncidences sont destinées à devenir de plus en plus fréquentes. Il en résulte que la transposition d'un terme d'une langue dans l'autre se fait sans difficulté et presque inconsciemment. Il en va tout autrement du latin et du grec. Ici l'élève est dans la nécessité de faire un effort tout particulier pour prendre conscience de la pensée exprimée par les mots, qu'il traduit du français en latin ou inversement. Et, par cela même, il s'exerce à la distinction et prend l'habitude de la netteté. De même, et pour la même raison, la pratique de la version et du thème, parce que les grammaires sont très différentes de la nôtre, l'oblige à une perpétuelle analyse logique; il faut qu'il prenne perpétuellement conscience des rapports qui existent entre les idées, tels qu'ils s'expriment à travers les formes grammaticales.

Ce n'est pas pourtant que le latin et le grec soient irremplaçables. On peut trouver à ces exercices classiques d'utiles substituts. Quoi qu'on en ait dit, je ne crois pas qu'il faille trop compter pour cela sur les langues vivantes; d'abord pour les raisons que je viens d'indiquer, savoir la parenté de ces langues avec la nôtre. Et puis parce que l'emploi de la méthode directe rejette au second plan la version et le thème et, par définition, en quelque sorte, exclut presque les exercices de transposition. Mais ce qui serait possible, c'est d'instituer délibérément des exercices méthodiques et répétés de vocabulaire. Pourquoi ne pas dresser l'enfant à se rendre perpétuellement compte du sens des mots qu'il emploie ? Il faudrait, en quelque sorte, l'amener à définir à chaque âge les termes de son vocabulaire, l'inciter sans cesse, par tous les moyens, à prendre conscience de ses idées. Ces exercices, d'ailleurs, gagneraient à ne pas se faire au hasard; les mots sur lesquels on appellerait son attention pourraient être groupés rationnellement, suivant leurs rapports étymologiques, ou suivant leurs rapports de sens, suivant les cas. Car il faut employer toutes les combinaisons. Toute une discipline, dont je me borne à indiquer le principe, est à instituer en vue de ce but même, dont on pourrait atteindre les meilleurs fruits, si elle était appliquée avec suite et méthode.

De même, au lieu de cette analyse logique automatique qui est impliquée dans le thème comme dans la version classique, on pourrait recourir à des exercices répétés d'analyse logique proprement dite, pourvu que celle-ci ne consiste pas en un mécanisme aveugle et machinal. Rien de plus instructif que de faire comprendre à l'enfant de quoi est faite une proposition, une phrase, comment les éléments qui la composent

se relie les uns aux autres, comment certains sont entraînés dans l'orbite des autres, comment certains commandent et d'autres sont commandés, etc., et de fixer en lui cette compréhension par des exercices répétés, mais dont la répétition ne dispenserait pas de l'intelligence. En un mot, la culture grammaticale, bien comprise, doit reprendre un peu de la place qu'elle occupait dans nos écoles d'autrefois et qu'elle a perdue depuis.

Ces premiers exercices ne constituent d'ailleurs qu'un premier stade qu'il ne faudrait pas tarder à dépasser. De la phrase et de la proposition, il faudrait passer aux paragraphes. Il faudrait mettre l'enfant en face d'un développement et l'inciter à le résoudre en ses éléments. Les leçons qu'on fait devant lui, leçons d'histoire ou autres, devraient être employées dans le même but. Il faudrait qu'elles fussent construites de manière à ce qu'il en vît clairement la composition. On commencerait par la lui montrer, au moyen non de résumés compassés, denses et indigestes, mais de plans qui mettraient en évidence les articulations de la pensée; dans d'autres cas, on l'inviterait à les retrouver de lui-même. En un mot, il faudrait que, pendant les premières années, la préoccupation dominante fût tout le temps de multiplier pour lui les occasions de décomposer et de recomposer sa pensée. Et c'est ainsi qu'on arriverait progressivement, sans hâte, à l'exercice de style proprement dit. Car l'exercice de style devrait être avant tout entendu, non comme un moyen d'apprendre à écrire élégamment, éloquemment, mais comme un exercice plus complexe d'analyse et de synthèse logique. S'il est nécessaire de lui donner des narrations en sa langue, ce n'est pas seulement pour qu'il sache s'exprimer avec grâce, c'est surtout parce qu'il n'y a pas de meilleure méthode pour apprendre à parler distinctement, en raison même du rôle spécial que joue le langage dans la vie intellectuelle. Et, comme l'étude des sciences suppose déjà l'habitude de penser distinctement, on voit que l'exercice de style n'est pas moins indispensable à la culture scientifique qu'à la culture dite littéraire.

Voilà pourquoi l'étude du langage - c'est-à-dire de la grammaire et de la langue - constitue l'assise commune de tout enseignement.

En commençant cet ouvrage, mon principal objet était de poser le problème de l'enseignement secondaire dans son unité. Nous pouvons voir aujourd'hui ce qui fait cette unité : c'est l'homme. Tout enseignement est nécessairement anthropocentrique, et c'est ce qu'avaient bien compris les humanistes. Seulement, l'homme n'est qu'une partie de l'Univers et n'en peut être détaché. D'où il suit que l'enseignement humain suppose un enseignement de la nature. Et, comme entre la nature et l'homme il n'y a pas seulement rapports de voisinage, mais une étroite parenté, comme l'homme est dans la nature et en sort, non seulement ces deux enseignements se complètent, mais ils se pénètrent mutuellement, ils agissent et réagissent l'un sur l'autre, il y a entre eux échange réciproque de bons offices, l'étude de la nature trouvant dans l'étude du langage, qui est une chose humaine au premier chef, une propédeutique nécessaire, et l'étude de l'homme trouvant dans celle de la nature des idées directrices et des méthodes dont elle doit s'inspirer. Si donc ces deux sortes de disciplines peuvent être inégalement développées, s'il est possible d'insister suivant les cas tantôt sur l'une et tantôt sur l'autre, si, sous ce rapport, il y a lieu d'introduire dans le système scolaire une certaine diversité, cependant il n'est pas d'enseignement qui puisse se passer ni des uns ni des autres.

On peut comprendre ainsi en quel sens l'enseignement doit être encyclopédique. Cette idée de la culture encyclopédique, nous l'avons vue se maintenir et se développer avec trop de persistance depuis les premières origines de notre évolution scolaire

pour qu'il soit possible que ce soit une simple hallucination. Et, en effet, elle répond à cette idée très juste que la partie ne peut être comprise si l'on n'a la notion du tout duquel elle ressortit. Seulement la seule encyclopédie désirable et réalisable n'est pas celle que rêvait Rabelais, par exemple ; rien de plus vain que de chercher à entasser dans de jeunes cerveaux tout le matériel des connaissances humaines ; mais ce qui est possible, c'est de faire connaître aux esprits toutes les diverses attitudes mentales qui sont nécessaires pour qu'ils soient prêts à aborder un jour les diverses catégories de choses. C'est à cette condition que la culture encyclopédique n'impliquera aucun surmenage et aucune surcharge.

Et ainsi nous en venons tout naturellement au mot, à la formule qui résume cet idéal pédagogique, et qui sera notre conclusion. Notre but doit être de faire de chacun de nos élèves non un savant intégral, mais une raison complète. Déjà l'humanisme, sous sa forme la plus élevée, à savoir sous la forme cartésienne, avec Port-Royal et l'Oratoire et leurs imitateurs, proposait de former des raisons, mais des raisons de mathématiciens qui ne voyaient les choses que sous une forme simplifiée et idéale, qui réduisaient l'homme à la pensée claire, le monde à ses formes géométriques. Aujourd'hui encore, nous devons rester des cartésiens en ce sens qu'il nous faut former des rationalistes, c'est-à-dire des hommes qui tiennent à voir clair dans leurs idées, mais des rationalistes d'un genre nouveau, qui sachent que les choses, soit humaines, soit physiques, sont d'une complexité irréductible, et qui pourtant sachent regarder en face et sans défaillance cette complexité. Il faut que nos enfants continuent à être exercés à penser distinctement, c'est là l'attribut essentiel de notre race, c'est là notre qualité nationale, et les qualités de notre langue et de notre style n'en sont que la conséquence. Mais il faut que nous cessions de prendre de simples combinaisons conceptuelles pour la réalité ; il faut que nous sentions davantage la richesse infinie du réel, que nous comprenions que nous ne pouvons arriver à le penser que lentement, progressivement, et toujours imparfaitement. Et c'est à quoi doit servir la triple culture qu'implique un enseignement qui se propose la formation intégrale de l'homme par les moyens les plus efficaces : la culture par les langues, la culture scientifique, la culture historique, telles que nous les avons définies.