

FACULTÉ DES LETTRES DE BORDEAUX

---

COURS  
DE PÉDAGOGIE

---

LEÇON D'OUVERTURE

PAR

M. A. ESPINAS

PROFESSEUR DE PHILOSOPHIE

(24 AVRIL 1884)

---

IDÉE GÉNÉRALE DE LA PÉDAGOGIE  
OU  
ART DE L'ÉDUCATION

---

PARIS

ANCIENNE LIBRAIRIE GERMER BAILLIÈRE ET C<sup>o</sup>

FÉLIX ALCAN, ÉDITEUR

108, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 108

---

1884

## A LA MÊME LIBRAIRIE

### OUVRAGES DU MÊME AUTEUR

- Psychologie d'Herbert Spencer**, traduite en collaboration avec M. RIBOT. 2 vol. in-8° . . . . . F. **20** »
- Des Sociétés animales**, étude de psychologie comparée, précédée d'une introduction sur l'*Histoire de la Sociologie en général*. 1 vol. in-8°. . . . . **7 50**
- La Philosophie expérimentale en Italie**, origines, état actuel. 1 vol. in-18. . . . . **2 50**
- La République de Platon**, livre VIII, texte avec une introduction et un commentaire. (*Étude sur l'éducation selon Platon.*) 1 vol. in-18. . . . . **2** »
- L'Agrégation de philosophie**, extrait de la *Revue internationale de l'enseignement*. . . . . **1** »

T 7 A 69  
FACULTÉ DES LETTRES DE BORDEAUX

---

COURS  
DE PÉDAGOGIE

---

LEÇON D'OUVERTURE

PAR

M. A. ESPINAS

PROFESSEUR DE PHILOSOPHIE

(24 AVRIL 1884)



---

IDÉE GÉNÉRALE DE LA PÉDAGOGIE

OU

ART DE L'ÉDUCATION

---

PARIS

ANCIENNE LIBRAIRIE GERMER BAILLIÈRE ET C<sup>ie</sup>

FÉLIX ALCAN, ÉDITEUR

108, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 108

1884

FACULTÉ DES LETTRES DE BORDEAUX

---

## COURS DE PÉDAGOGIE

---

MONSIEUR LE RECTEUR,  
MESSIEURS,

Il y a deux ans, le Maire de Bordeaux, accédant au désir exprimé par les instituteurs de la ville, voulait bien me demander d'exposer devant eux les matières récemment inscrites au programme des écoles, à savoir la Morale et l'Instruction civique. Le cours devait durer deux ou trois ans. Je me suis souvenu alors que, dès 1879, j'avais donné à Douai, sur l'invitation de M. le recteur Foncin, des leçons plus étendues à un groupe d'institutrices qui se préparaient, avec un subside de l'État, à subir l'examen de Fontenay-aux-Roses. La proposition de M. le Maire ne me prenait pas entièrement au dépourvu. En acceptant l'honneur qui m'était fait, je dus déclarer que la Morale et l'Instruction civique ne me semblaient pouvoir être exposées utilement qu'après une préparation psychologique, que toutes les questions tant psychologiques que morales dont la solution importe aux instituteurs de l'enfance, se rattachaient dans ma pensée

à une discipline générale, qui doit porter le nom de *Pédagogie*, et que la pédagogie ne pouvait, à son tour selon mes vues, être comprise sans son histoire. C'est ainsi qu'avec l'assentiment de l'administrateur éminent qui représentait en cette circonstance la municipalité, notre sympathique collègue M. Barckhausen, j'ouvris ici le premier cours de pédagogie qui fut professé en France en dehors des Écoles normales, par une série d'*études historiques*, suivies bientôt d'un exposé théorique et pratique des règles qui doivent présider à la *formation de l'intelligence* et à la *formation de la volonté* chez les élèves des écoles primaires. J'ouvris ce cours dans cette salle pour témoigner en quelque sorte, par le choix du lieu, que l'enseignement de la pédagogie a sa place dans l'enseignement supérieur, espérant que cette courte apparition de la théorie de l'éducation dans la Faculté des lettres serait comme le présage d'un établissement plus durable, que je croyais alors très lointain et réservé à d'autres qu'à moi. J'avais hâte d'ailleurs de revenir à d'autres études commencées depuis longtemps.

Les circonstances en ont décidé autrement. Les plus graves, les plus réfléchis d'entre vous, Messieurs les Instituteurs, ont suivi ces entretiens avec un zèle auquel je tiens à rendre aujourd'hui un solennel hommage. Vous avez ainsi donné à penser que cet enseignement, né de votre initiative, répondait à un besoin permanent : en sorte que M. le Recteur et M. le Ministre informé par lui ont prolongé notre essai en prenant à la charge de l'État le cours dont la présente année devait voir la fin. Vous êtes ainsi, Messieurs, pour une bonne part, les promoteurs d'une nouveauté qui a son importance, je veux dire l'établissement de cours de Pédagogie dans les Facultés des lettres.

En effet, Messieurs, il semble bien inévitable que ce grand mouvement de renouvellement et de progrès qui s'est manifesté depuis quelques années au signal donné par M. J. Ferry dans toutes les parties de l'enseignement primaire, et qui a déjà exigé la refonte des programmes et des examens, aboutisse à la création d'un haut enseignement des méthodes d'éducation. Ce n'est pas assez que de magnifiques cadres d'études aient été tracés, il faut que le personnel qui entre en fonctions d'année en année soit pénétré de l'esprit qui a inspiré la réforme des programmes. Il ne peut l'être que dans les Écoles normales primaires. Or si, dans l'état actuel, les directeurs de ces établissements sont naturellement désignés pour y enseigner l'art pédagogique avec les sciences dont il n'est qu'une application, le moment doit venir où ils sentiront les premiers la nécessité d'une préparation spéciale pour une tâche aussi difficile. Seuls, des professeurs de philosophie, à la condition d'avoir fait eux-mêmes des études exprès, sauront, dans chaque chef-lieu, exposer aux élèves-maîtres le mécanisme de l'intelligence qui s'essaie à comprendre, de la volonté qui s'exerce à se contenir et à se diriger, décrire en un mot le fonctionnement déjà complexe de l'esprit enfantin, sur lequel toutes nos méthodes d'éducation doivent se modeler. Mais ces professeurs à leur tour où se formeront-ils, si ce n'est dans les Facultés des lettres et à l'École normale de Paris, qui n'est en somme qu'une faculté dont les étudiants habitent sous le même toit? Il est donc visible que les professeurs de philosophie de nos Facultés seront mis en

demeure l'un après l'autre, par les besoins de l'Université et du pays, de pousser toujours plus avant l'adaptation des sciences philosophiques aux fins pratiques de l'éducation (1).

C'est surtout quand il s'agit de fonder un enseignement nouveau que se révèle la solidarité des divers ordres d'enseignement. Des programmes n'y suffisent pas, il faut encore des maîtres, et de bons maîtres ne peuvent se former que grâce à un corps de traditions établies de longue date. Mais, peu à peu, l'expérience conduit ces maîtres éclairés à demander quand il y a lieu la révision des programmes. Et ainsi on ne peut rien créer dans notre organisation universitaire qui n'entraîne le concours de toutes les parties de ce grand corps.

Les traditions pour un enseignement de la pédagogie manquent absolument en France. Un professeur de pédagogie ne s'improvise pas. Une profonde culture psychologique, une sûre habitude des procédés et du langage propres à démêler les ressorts secrets de l'esprit humain, un commerce prolongé avec les sciences morales et leur histoire, lui sont indispensables. Certes, tout agrégé de philosophie peut, s'il a le temps nécessaire, se mettre en état de suffire aux exigences de ces nouvelles fonctions. Mais chaque professeur, ou emprunté au lycée, ou choisi spécialement, devra-t-il, en débutant dans une École normale primaire, recommencer pour son compte ce pénible travail? Ces efforts resteront-ils dispersés, incohérents comme tout ce qui vient d'individus isolés? N'y

(1) Au moment où nous écrivions ces lignes nous croyions être le seul professeur avec M. Marion chargé d'un cours de pédagogie dans les Facultés des lettres. Nous avons appris depuis qu'un heureux empressement s'est manifesté pour ce cours chez nos collègues. M. Dauriac à Montpellier, M. Egger à Nancy, et M. Thamin, maître de conférences, à Lyon, ont déjà commencé leurs leçons depuis quelques semaines.

aura-t-il pas une doctrine pédagogique française comme il y a une doctrine pédagogique allemande et anglaise; et notre Université, si fortement centralisée au point de vue administratif, n'aura-t-elle pas quelques foyers de culture pédagogique où les idées générales, où les méthodes qui sont l'âme des pratiques d'éducation et d'instruction seront incessamment élaborées pour être de là répandues par degrés dans toutes les parties de l'enseignement public? Tandis que l'Italie a un professeur de pédagogie dans toutes ses universités, que l'Allemagne en a le plus souvent non pas un mais plusieurs, avec des séminaires spéciaux, ici et là tous enseignant au nom de principes philosophiques (1), la France continuera-t-elle à se con-

(1) La *Revue internationale de l'enseignement*, du 15 janvier 1881, a donné la liste des professeurs de pédagogie enseignant à ce moment dans les Universités de l'Empire Allemand, de l'Autriche-Hongrie et de la Suisse: il y en avait un à Braunsberg, à Breslau, à Erlangen, à Giessen, à Halle, à Kiel, à Königsberg, à Munster; deux à Berlin, à Bonn, à Heidelberg, à Iéna, à Munich; trois à Göttingen, six à Leipzig, quatre à Tübingen, voilà pour l'Allemagne du Nord; en Autriche-Hongrie, quatre à Vienne, deux à Lemberg et à Pesth, un à Klausenburg, et en Suisse, deux à Bâle et à Berne, quatre à Zurich. Des chaires de pédagogie ont été créées récemment aux États-Unis dans les Universités du Michigan, du Missouri, de Iowa, et en Angleterre à Saint-Andrew, à Édimbourg et à Londres. En Italie, la chaire de pédagogie est d'ordinaire la quatrième des chaires de philosophie de chaque Université; cet enseignement s'est détaché peu à peu, comme en Allemagne, de l'enseignement de la philosophie. La séparation n'est pas entièrement accomplie à Rome, où il est confié au professeur de morale, M. Labriola; à Pise, où il est confié au professeur de philosophie théorique, M. Fiorentino; à Milan, où il est confié au professeur d'histoire de la philosophie, M. A. Franchi; à Bologne, enfin, où il est entre les mains du professeur de philosophie théorique, M. Siciliani. La séparation est définitive et il y a un professeur spécial à Naples, M. Angiulli; à Padoue, M. Micheli; à Palerme, M. E. Latino; à Pavie, M. de Dominicis; à Turin, M. Allievo. Dans tous ces pays l'enseignement de la pédagogie relève de ce que nous appellerions l'enseignement supérieur et s'adresse aux étudiants de l'Université. Seuls les étudiants sont admis dans les séminaires. Celui de Stoy, à Iéna, compte à lui seul de trente à quarante auditeurs réguliers, suivant les exercices pratiques: plusieurs d'entre eux seront directeurs des écoles normales ou séminaires d'instituteurs et d'institutrices.

tenter de maîtres improvisés, n'ayant pour toute direction que quelques livres traduits pour la plupart et les instructions ministérielles qui, tout excellentes qu'elles sont (car elles viennent de psychologues éprouvés), ne prétendent pas remplacer la tradition vivante? Je sais que dans les écoles supérieures de Fontenay et de Saint-Cloud l'État cherche à former des professeurs pour ses Écoles normales; mais, sans examiner si les élèves de ces établissements ont une culture générale suffisante pour se former une philosophie de l'éducation, et pour nous donner dans l'avenir la littérature pédagogique dont nous avons si grand besoin, je vous prie de remarquer, Messieurs, que leurs professeurs sont les maîtres les plus distingués de l'enseignement secondaire ou appartiennent à l'enseignement supérieur. C'est M. Marion, l'auteur de ces précieux manuels de psychologie et de morale appliquées que vous connaissez tous, et qui donne maintenant au public de la Sorbonne avec un vif succès des leçons qui avaient porté, à Fontenay, de si heureux fruits; c'est M. Compayré, l'historien éminent de la pédagogie française, professeur à la Faculté des lettres de Toulouse (1). Tant il est vrai que toute création nouvelle, douée de quelque vitalité, est une transformation de ce qui existait antérieurement! Ou ce mouvement s'étendra, et l'enseignement pédagogique se développera dans les Facultés comme un rameau de l'enseignement philosophique, ou bien, impuissant à s'organiser, il n'aura, en France, qu'une existence précaire et artificielle.

Voilà pourquoi, Messieurs, quand MM. les Directeurs

(1) M. Janet, M. Joly, M. Liard, M. Boutroux, M. Mabileau ont consacré des ouvrages et des articles importants à l'enseignement élémentaire de la morale. M. Joly a publié un manuel de pédagogie semé de vues pénétrantes.

de l'enseignement supérieur et de l'enseignement primaire m'ont fait ce grand honneur, dont je les remercie, de vouloir, sans que je l'eusse demandé ni désiré, que j'enseigne la pédagogie dans une Faculté française, en dépit des loisirs laborieux qui me souriaient dans la perspective des années prochaines, j'ai cru que je devais m'incliner, et faire passer mes obligations comme citoyen avant les convenances de mes travaux personnels. La science est une œuvre à laquelle tous les pays civilisés collaborent; elle se développe avec une sorte de régularité fatale, en sorte que ce que l'un ne fait pas, l'autre le fera sans tarder : peu importe lequel. Il n'en est pas de même s'il s'agit d'un service pratique réclamé par la société dont on fait partie; dans un pays qui se relève péniblement d'une grande épreuve, les occasions sont comptées et elles passent vite : chacun reçoit des circonstances sa tâche toute tracée et il peut craindre, quelles que soient ses insuffisances, que personne ne se trouve pour la remplir s'il s'y refuse. Il ne faut pas qu'on puisse se dire plus tard : peut-être si j'avais voulu, aurais-je été utile.

Interprétés par des philosophes à qui le Ministre laissera, comme il a bien voulu le faire pour nous-même, une entière liberté, les programmes des Écoles normales primaires ne manqueront pas de se corriger peu à peu des imperfections qui ont pu résulter de leur origine. Le premier mouvement d'un professeur de philosophie à qui l'on demande de tracer le plan d'une philosophie de l'éducation, est inévitablement de reproduire celui d'après lequel les études philosophiques des lycées ont été conduites jusqu'ici. Or, s'il est incontestable que le nouvel enseignement doit dériver de son prédécesseur naturel, il ne l'est pas moins que tout ce qu'il lui emprunte doit

subir des modifications profondes. Toutes ses parties doivent converger vers un but pratique, et s'adapter aux fins de l'éducation. Les jeunes élèves des Écoles normales primaires ont-ils besoin d'agiter les problèmes les plus difficiles de la psychologie et de la morale sous leur forme spéculative? Des deux groupes de questions composant le programme, l'un — les questions d'application — n'a-t-il pas été sacrifié à l'autre — les questions scientifiques — et ne doit-il pas au contraire se l'assimiler presque entièrement? Ces divers éléments ne sont-ils pas destinés à se fondre dans un ensemble moins fragmentaire dont l'art de l'éducation dans ses opérations diverses, développement physique, esthétique, intellectuel et moral, assurerait l'unité? C'est ce que l'avenir nous dira; mais il ne nous le dira que si les professeurs de l'enseignement supérieur et de l'enseignement secondaire sont appelés à pratiquer ces programmes; sinon les directeurs des Écoles normales continueront à les appliquer, pour la plupart, parce qu'ils existent, sans songer à leur adresser ni éloges ni critiques, parce que les uns comme les autres ne peuvent avoir de crédit auprès des pouvoirs publics que s'ils viennent de personnes compétentes.

Vous voyez, Messieurs, comment nous apparaissent les grandes lignes d'un enseignement pédagogique vraiment organisé. Ce que nous avons fait jusqu'ici ensemble n'est que provisoire; il n'est pas normal que des maîtres une fois formés, des fonctionnaires expérimentés viennent écouter des leçons, et ils répugneraient très légitimement à le faire en dehors des circonstances particulières qui vous ont au contraire amenés ici librement. Ce qui est normal, c'est que nous nous adressions à nos élèves habituels, non pas peut-être à tous les étudiants de la

Faculté des lettres <sup>(1)</sup>, mais aux étudiants en philosophie, et que nous les mettions en mesure, par des cours et des exercices prolongés, de donner à leur tour l'enseignement aux élèves maîtres dans les écoles départementales. Il est donc possible que ce cours ne garde que pour un temps le caractère d'un cours de vulgarisation, s'adressant surtout aux instituteurs et aux institutrices. Ce premier cycle triennal terminé <sup>(2)</sup>, nous en parcourrons un autre

(1) Les étudiants en lettres et en sciences ne ressentent pas un besoin aussi pressant de la pédagogie que les maîtres de l'enseignement primaire. 1<sup>o</sup> Ils ont suivi un cours de philosophie assez développé; ils sont présumés savoir assez de psychologie pour adapter eux-mêmes leurs souvenirs aux besoins de leur enseignement. En général, plus un professeur a reçu une culture étendue, moins il a besoin de pédagogie. Ainsi les professeurs des classes élémentaires gagneraient sans nul doute à suivre un cours adapté à leur situation: c'est une facilité qui leur a été offerte dans plusieurs grands lycées; de là sont nées les conférences de Paris dont quelques-unes sont remarquables. 2<sup>o</sup> L'enseignement que donnent les professeurs de lettres est à peu près le même que celui qu'ils ont reçu à la Faculté: ils peuvent se rappeler, de plus, la manière des meilleurs professeurs du lycée dont ils ont suivi les classes, et en réalité c'est le modèle qu'ils suivent en y ajoutant le fruit de leurs remarques personnelles. 3<sup>o</sup> Tandis que l'instituteur enseigne presque toutes les connaissances humaines, le professeur de l'enseignement secondaire n'enseigne qu'une science, et dans sa préparation spéciale prolongée il lui est facile de discerner les meilleures méthodes d'exposition, que les théoriciens de la pédagogie ne sauraient lui enseigner d'ailleurs avec la compétence désirable en ce qui concerne les parties difficiles de cette science. 4<sup>o</sup> L'esprit de l'adolescent, auquel s'adresse le professeur des classes supérieures, diffère beaucoup moins de celui de l'adulte que celui des élèves des écoles. — Cependant nous sommes persuadé que quand la pédagogie sera assez développée pour présenter sur l'enseignement de chaque science et de l'art de la rhétorique, aussi bien que sur la discipline des internats ou des classes d'adolescents, des travaux bien faits émanant de maîtres spéciaux, comme par exemple ceux de M. Gréard, de M. Bréal et de M. Levasseur, elle ne sera plus dédaignée comme elle l'est en ce moment dans l'enseignement secondaire. L'enseignement de la philosophie lui-même gagnerait beaucoup à être l'objet de travaux de ce genre. Mais il appellera de bien autres réformes. Voir dans la *Revue internationale de l'Enseignement* de mai 1884 un exposé de nos vues sur l'agrégation de philosophie et l'enseignement de la philosophie. Cet article a été publié à part.

(2) Au mois d'août il aura duré non trois ans, mais exactement deux ans, plus un semestre, parce que l'histoire de la pédagogie a été traitée sommairement d'avril à août 1881.



dans le même esprit. Mais ensuite, s'il est permis de rien projeter à si longue échéance, nous reviendrons sans doute aux discussions de principes, aux analyses minutieuses dont des étudiants en philosophie ont besoin. En attendant, chaque semaine nous ferons de ces discussions et de ces analyses l'occupation d'une conférence qui leur sera spécialement destinée, et à laquelle nous attachons autant d'importance qu'à ce cours. Des exercices pratiques y seront joints.

## II

Toutes ces vues dépendent, vous le savez, Messieurs, de la conception générale que nous nous sommes faite depuis longtemps de la nature de la pédagogie et de ses rapports avec les sciences philosophiques. Je dois vous les rappeler aussi brièvement que possible.

L'éducation n'est pas une connaissance spéculative, c'est une pratique, une *habileté*. Elle ne consiste pas seulement dans la représentation intellectuelle de certains phénomènes de la nature, elle implique la poursuite d'une fin désirée, d'une utilité, et se compose d'un certain nombre d'actes habituels par lesquels le but est poursuivi. Elle tend en général dans chaque espèce à assurer, par des soins appropriés, le développement des jeunes, à partir de la naissance jusqu'à l'état adulte. Elle apparaît au-dessous de l'humanité chez beaucoup d'animaux, surtout chez les vertébrés supérieurs, et elle se poursuit dans les stades primitifs de l'humanité non civilisée. A ce titre elle est une condition du maintien et du développement de l'espèce, car chez les êtres vivants dont la progéniture est peu nombreuse, la perpétuité de l'espèce ne peut

être assurée, et les jeunes défendus contre les risques de toutes sortes auxquels ils sont exposés, que par la vigilance des adultes. Dans toute la série animale, le nombre des jeunes est en raison inverse de la perfection des instincts éducatifs des parents : et cette loi semble se vérifier dans les différentes classes d'une même société humaine.

Chez l'homme civilisé l'éducation n'est plus livrée uniquement aux impulsions de l'instinct. Elle est guidée par des connaissances nombreuses, atteignant un haut degré d'abstraction et de généralité, étroitement liées les unes aux autres, c'est-à-dire fortement systématisées : elle suppose, en d'autres termes, le concours de plusieurs *sciences*. Alors elle devient un ensemble cohérent de moyens choisis avec réflexion en vue d'un résultat unique, d'une fin souveraine, c'est-à-dire une pratique méthodique ou un *art* (1).

La classification des arts n'est point parallèle à celle des sciences. Celles-ci suivent l'ordre de la nature et correspondent aux divers groupes de faits qui n'ont pu apparaître que les uns après les autres, puisque les premiers sont toujours la condition de ceux qui les suivent ; bref, la connaissance que nous en avons dépend moins de notre organisation et de nos besoins que des rapports qui les unissent les uns aux autres, indépendamment de l'homme qui les observe. Au contraire, les arts, qui ne sont que des ensembles de moyens destinés à réaliser certaines fins, naissent des besoins de l'homme et des

(1) Le dernier terme de la méthode pratique dans son évolution vers la certitude du succès est l'emploi de la statistique pour la solution de tous les problèmes pratiques particuliers, comme le dernier terme de la science dans son évolution vers la certitude spéculative est l'emploi de mesures exactes dans l'observation des phénomènes et la détermination de leurs rapports numériques.

ressources dont il dispose pour les satisfaire; leur enchaînement est celui des fins proposées; la fin la plus haute est le bonheur dans la vie sociale, c'est-à-dire le maintien et la prospérité de la nation à laquelle on appartient; toutes les autres se rattachent à celle-là et dans l'ordre où elles peuvent servir comme moyens à sa réalisation. Par exemple l'art de la politique vient en première ligne, puis comme moyen, par rapport aux fins de la vie sociale, l'art de l'éducation, car pour conduire les sociétés il ne suffit pas de veiller à leur sécurité et à leur bien-être présents, il faut assurer leur avenir, et leur avenir dépend de l'éducation donnée aux générations actuelles. L'éducation est donc une des fonctions les plus importantes de l'État; c'est celle par laquelle l'organisme social s'adapte aux conditions d'existence, non plus présentes mais futures, et réagit le plus énergiquement sur lui-même en vue de sa propre conservation et de son développement.

Aucune classification satisfaisante des arts n'a été donnée jusqu'à ce jour; il est donc très difficile de dire exactement quelle est la place de l'éducation dans la série, par rapport notamment aux arts politiques et à la morale; il y a là un beau champ d'études pour les théoriciens de la pédagogie; nous nous proposons de l'explorer dans notre conférence. Du moins deux propositions très générales nous paraissent dès maintenant certaines en ce qui concerne les rapports de cette classification avec celle des sciences :

1° Chaque art met en œuvre les données de plusieurs sciences; par exemple, l'agriculture emprunte leurs résultats : à l'astronomie, pour la connaissance des saisons; à la météorologie, pour la connaissance des climats et la prévision de l'état du ciel; à la géologie, pour la connaissance du sol; à la chimie, pour l'analyse des terrains; à la bota-

nique, pour la connaissance des plantes et des lois de leur croissance et de leur perfectionnement spécifique; à la zoologie, pour la connaissance des animaux utiles et nuisibles, l'élevage des uns, la destruction des autres, etc. On peut presque affirmer que dans l'état actuel de dépendance réciproque où sont les sciences entre elles et les arts entre eux, il n'est pas un art qui ne suppose le concours de toutes les sciences.

2° La pédagogie emprunte de même les résultats de plusieurs sciences. C'est en première ligne la Philosophie de qui elle attend sa définition comme art, la détermination de sa place dans l'ensemble des arts, la fixation de la fin qu'elle doit poursuivre, si elle doit travailler par exemple à préparer l'homme à la vie ou à la mort, si elle doit former l'homme en vue de la vie individuelle ou de la vie sociale, enfin l'établissement de ses rapports avec les sciences : c'est en second lieu la Sociologie et la Psychologie. Comment l'éducateur peut-il savoir dans quel sens doivent être dirigés ses efforts, s'il ignore quel est l'état probable de la société au milieu de laquelle doit vivre l'enfant qu'il élève? Et comment cet état futur peut-il être prévu si ce n'est dans ses relations avec l'état actuel et les états passés à la lumière des lois sociologiques? Comment, d'autre part, développer un esprit normalement, si les lois de ce développement ne sont pas connues en même temps que les lignes essentielles de sa structure? Maintenant les sciences biologiques enseignent au théoricien de la pédagogie les conditions générales de toute organisation et de tout développement; elles nous montrent tout être soumis à deux forces souvent antagoniques, l'hérédité et le milieu, et nous aident à résoudre ce grave problème : si l'éducation peut quelque chose et ce qu'elle peut sur les tendances héréditaires. Je ne touche qu'à la

surface des choses : que de connaissances, Messieurs, combien variées et combien précises sont nécessaires à celui qui ambitionne de perfectionner l'art de l'éducation, de rectifier ses voies ou de multiplier ses ressources ! Avais-je raison de vous dire, tout à l'heure, que seuls les hommes en possession d'une culture très générale et très complète pouvaient prétendre à se faire sur ce point les initiateurs des futurs maîtres ?

Étant donnée cette grande division en sciences et en arts, en qui se partagent les manifestations de l'activité humaine, s'il est vrai que les philosophes cherchent les lois les plus générales des phénomènes passés, ils doivent chercher aussi les fins les plus générales et les plus lointaines de nos actions à venir ; à ce titre, il leur appartient de déterminer, avec le but de la vie sociale et celui de la vie individuelle, celui de l'éducation et les règles principales que doit suivre une société pour y atteindre. La pédagogie n'est donc pas, comme certains spéculatifs exclusifs le soutiennent, un emploi inférieur de la pensée philosophique ; elle est le complément normal et le moyen de vérification le plus sûr des doctrines professées sur la société et sur l'homme. On admet sans peine que les grands savants ne dérogent pas en cherchant les applications utiles de leurs découvertes ; un Pasteur met le sceau à sa gloire en indiquant les moyens de lutter contre les fléaux dus à l'action des organismes infiniment petits dont il a déterminé les conditions d'existence ; à partir de ce jour l'accord entre ses conceptions et la réalité des choses éclate à tous les yeux. De même la psychologie expérimentale montrera à tous la solidité de ses vues sur l'esprit humain en prescrivant les règles les meilleures pour assurer son développement. Les programmes de l'enseignement pri-

maire en France, qui sont dans leur ensemble un vrai chef-d'œuvre pédagogique, ne font que traduire en fécondes applications les résultats théoriques de la psychologie de l'évolution, s'imposant à ceux-là même qui professent en apparence d'autres doctrines. A ceux qui doutent de l'efficacité de la science de l'esprit, on n'a qu'à opposer ces règlements mémorables qui sans elle n'eussent pu seulement être tentés. Il est donc naturel qu'à côté des chaires où les lois de la vie psychique sont étudiées, s'en ouvrent d'autres où s'élaborent les règles de la conduite sociale et particulièrement les méthodes par lesquelles la famille peut le mieux élever ses enfants, l'État ses citoyens. Ces deux enseignements sont étroitement connexes, comme le sont en général la pratique et la théorie, l'art et la science.

Que nous sommes loin, Messieurs, en France, de comprendre, comme il le faudrait, cette antique harmonie entre le perfectionnement de l'action et les progrès du savoir dont l'Humanité retrouve la conscience dans toutes les phases organiques de son développement ! N'est-ce pas tout récemment que le plus éminent peut-être des psychologues français <sup>(1)</sup> déclarait que notre pédagogie est tout entière fondée sur une immense erreur, parce qu'elle espère le relèvement du pays d'une meilleure organisation de l'enseignement ! L'action ne dépend pas, ajoutait-il, de l'intelligence, mais du vouloir et du sentiment, et l'instruction n'a de prise ni sur l'un ni sur l'autre. A quoi nous répondrons : Certes, lorsque la volonté, lorsque les émotions sont atteintes chez un peuple de maladies irrémédiables liées elles-mêmes à l'usure organique ou à quelque altération profonde du tempérament, dans ce cas il est chimérique d'espérer le salut des connaissances que

(1) M. Ribot, dans la *Revue philosophique*.

l'on enseigne dans les écoles; mais tant qu'il reste quelque espoir (et nul n'a le droit de désespérer de la patrie), si une action efficace peut être exercée sur ce peuple, si la volonté peut être raffermie en lui et le jeu des émotions redevenir normal, c'est par des idées et des idées vraies, c'est-à-dire par la science, que la guérison et le relèvement peuvent être obtenus. Qu'est-ce en effet que le sentiment, sinon l'ébranlement résultant d'une vue plus ou moins obscure des dangers ou des avantages qui peuvent nous venir des choses? qu'est-ce que le vouloir, aussi instinctif qu'on le suppose, sinon l'impulsion de celle de nos idées à laquelle le sentiment le plus fort a été attaché par l'hérédité ou l'habitude? Or, ne dépend-il pas, dans une certaine mesure, de l'éducateur de communiquer à certaines idées une force prépondérante en montrant leur liaison avec les intérêts les plus pressants, puis de plier le vouloir par l'habitude à subir l'ascendant de ces idées? Et le caractère ne peut-il être ainsi modifié à la longue, enfin le tempérament, pour autant que la vitalité dévolue à la race le comporte? Si cela est faux, qu'on nous montre le moyen d'agir directement sur le vouloir et sur ses sources émotionnelles! Peut-être dira-t-on que, par l'émotion communicative de la parole inspirée, par l'exemple, par l'autorité de l'accent et du geste, par les beaux-arts, on peut susciter des sentiments nouveaux; mais encore faudra-t-il admettre que l'éloquence et la poésie comptent parmi les beaux-arts, que l'accent est celui d'une voix qui se sert de mots, que l'exemple est commenté par des discours et que l'émotion de l'éducateur va remuer le cœur du disciple après avoir traversé sa pensée, sans quoi on se trouverait en présence d'une pédagogie mystique qui opérerait dans le silence comme la grâce et

laisserait l'enseignement pour la prière. Il faut choisir : ou on essaiera de modifier le vouloir par l'idée, ou on renoncera à réformer le vouloir. Ainsi donc pour élever la jeunesse, pour constituer des méthodes d'éducation, la science psychologique et sociale, c'est-à-dire la connaissance exacte des lois de l'esprit et des conditions d'existence où il se meut, ne peut pas tout, mais elle peut tout le possible. Là où la science paraîtra impuissante, c'est qu'il n'y aura eu rien à tenter. Ce n'est pas la faute du levier si le bras qui le saisit le trouve trop lourd.

Si l'art voit ainsi ses ressources multipliées par la science, il lui rend avec usure les services qu'il a reçus d'elle. Quand Darwin eut tiré de la sélection artificielle, pratiquée depuis des siècles d'une manière inconsciente, la loi féconde de la sélection, l'art de l'élevage prit, grâce à ses découvertes théoriques, une extension inconnue jusque-là; mais voici qu'à leur tour les perfectionnements de la pratique fournissent à la théorie de la sélection des arguments nouveaux; la fixation d'espèces artificielles, dérivées de croisements, comme celle des léporides, en est un exemple. Le traitement industriel des résidus de la houille communique par voie de retour une vive impulsion à la chimie, d'où il est issu. La boussole sert à étudier le magnétisme, la photographie, la lumière. De même il n'est pas douteux que la science sociale et la psychologie ne profitent largement des applications pédagogiques qu'elles ont enfantées. Elles s'enrichissent déjà d'une ample moisson de faits tirés de ces recherches pratiques. Ces faits, Messieurs, nous en avons relevé quelques-uns; nous avons vu comment l'étude des conditions spéciales du milieu scolaire fait mieux ressortir l'effet des phénomènes d'imitation et de sympathie et en particulier comment les opinions individuelles se

condensent dans un groupe donné en un ensemble de jugements qui font loi pour les individus. Nous avons vu par des exemples le double effet possible de la compression sur les natures diverses, tantôt l'anéantissement de la volonté et la dépression définitive de toutes les énergies, tantôt au contraire la naissance d'instincts de révolte et de résistances indomptables. La marche des intelligences enfantines qui vont de l'intuition à l'abstraction, nous a éclairés sur la marche probable de l'esprit humain, dont le développement individuel reproduit en abrégé les phases principales. La diminution extraordinaire des efforts dans le travail accompagné d'attrait et transformé en jeu nous a introduits dans un ordre de faits esthétiques dignes de l'attention du psychologue. Et c'est ainsi que le philosophe qui s'adonne à la pédagogie, loin de perdre son temps en abordant les applications pratiques, étend au contraire son champ d'observations et se trouve bientôt récompensé de sa peine.

### III

Un programme de pédagogie générale fondé sur ces principes n'a pas encore été tracé.

Il nous paraît comprendre trois parties principales : Premièrement, une partie empruntée à la science sociale, l'histoire de l'éducation et des théories sur l'éducation; secondement, une partie où cet art, comme tous les autres, reste encore assez près des sciences auxquelles il rattache ses principales déductions : c'est la théorie des fins que l'éducation se propose et la théorie des moyens qu'elle emploie, des règles générales et des procédés qu'elle doit suivre pour atteindre ses fins; troisièmement,

une partie essentiellement pratique dans laquelle chaque fin spéciale étant posée on recherche les moyens spéciaux qui peuvent la réaliser : c'est celle où les fécondes applications des parties antérieures se déploient en préceptes nombreux et précis, appropriés à toutes les situations et à tous les besoins; elle forme le corps même de l'art de l'éducation.

**Première partie.** — *Préparation scientifique.* — Les fins et les règles les plus générales de l'art ne sont que la traduction en prescriptions pratiques des lois les plus générales des sciences correspondantes. En d'autres termes, pour fixer ce qu'on doit faire en un cas donné, on est obligé de se demander d'abord quelles sont les conditions auxquelles le succès a été obtenu auparavant dans la généralité des cas analogues : car toute pratique n'est que le développement d'une pratique antérieure, et l'homme actuel continue l'homme primitif qui continue l'animal. Le préambule nécessaire de toute pédagogie est donc une Histoire de l'Éducation dont les parties successives doivent être empruntées à la zoologie et à la sociologie, en tant qu'elle étudie l'évolution des sociétés passées et l'état des sociétés actuelles qui en résulte. Par là sont déterminées les conditions précises où se meut l'éducateur; le présent n'est rien, nous ne faisons l'avenir qu'avec les possibilités que le passé nous lègue. Il y faut joindre une histoire des théories pédagogiques émises par les penseurs de toutes les nations civilisées depuis le début des temps historiques, curieux commentaire de l'histoire des institutions et qui prouve que l'idéal d'aujourd'hui a toujours été la réalité de demain.

Mais l'histoire n'étudie que *ce qui est*, ou *ce qui sera*;

elle est une science; l'art commence avec la détermination de *ce qui doit être*, ou de ce qu'il faut faire.

**Deuxième partie.** — A. *Théorie des fins de l'éducation.* — Les premières questions que le pédagogue rencontre, paraissent les plus difficiles de toutes. Ce sont celles du moins qui, en raison de la dispersion des esprits que la discipline scientifique rallie encore si malaisément, suscitent les plus vifs débats : Quel est le but que l'Éducation doit se proposer dans l'humanité en général et dans telle ou telle société en particulier? On voit que cette question implique la solution d'un problème bien autrement redoutable : quel est le but de la vie individuelle? problème lié à son tour à cet autre : quel est le but de la vie sociale, quel est le rôle de l'humanité sur la terre? Ainsi, dans ses principes l'art pédagogique est uni de fort près à l'art de la morale et à l'art de la politique, c'est-à-dire qu'il apparaît comme une partie de l'art suprême : celui de la conduite en général.

Nous ne croyons pas que les principes premiers de l'éducation soient absolument inaccessibles. Nous sommes d'accord avec M. Marion pour reconnaître qu'en fait les nations, même civilisées, choisissent d'instinct et sans recourir à l'analyse scientifique les principes pédagogiques qui leur paraissent les meilleurs. Mais ces anticipations ne prouvent point, selon nous, qu'il y ait au sommet des connaissances théoriques et pratiques un ou plusieurs *actes de foi* véritables, en ce sens que les vérités qui en seraient l'objet dépasseraient l'expérience et constitueraient autant de *mystères*. La systématisation des lois spéculatives d'une part et des règles pratiques de l'autre, puis leur organisation en un seul tout sont déjà commencées; elles ne seront jamais ache-

vées, parce que le savoir qui ordonne les expériences comme la vie qui l'utilise sont avec l'univers en perpétuel devenir; mais elles ne cesseront jamais de marcher vers l'unité tant que durera le progrès humain, et les limites de l'inconnu reculeront d'autant.

On peut déjà dégager soit *à priori*, soit des pratiques éducatives offertes à l'observation partout où des adultes interviennent dans la croissance des jeunes, les fins les plus générales de l'éducation dans leur rapport avec les lois les plus générales de la nature. Cet objet n'est pas au-dessus des prises de la pensée humaine et peut être les risques d'erreur y sont-ils moindres que quand il s'agit de déterminer les fins particulières de la culture dans chaque nation et pour chaque individu. Plus l'art est près de la science, plus il est susceptible de démonstration. Un seul postulat, la volonté de vivre, étant posé, il n'est pas téméraire d'admettre que l'humanité doit faire *en gros* pour l'éducation des générations à venir, ce qu'elle a fait pour celle des générations passées : et l'on peut affirmer, comme nous le faisons, avec quelque confiance que tout système d'éducation a pour but d'adapter la jeunesse à ses conditions probables d'existence en vue de la conservation et du développement du groupe social considéré.

Le problème se complique quand il s'agit d'une nation en particulier. Ce qu'elle sera demain, dépend en effet de ce qu'elle voudra aujourd'hui. Et il s'agit ainsi de savoir non seulement ce qu'elle sera, mais ce qu'elle doit vouloir être. — Pour nous, Messieurs, les anticipations de la science et de l'art, quelque hardies qu'elles paraissent et quelque étonnant qu'en soit le succès, n'ont rien de surnaturel. Elles ne supposent ni l'intuition de l'absolu dans l'ordre de la science, ni la liberté absolue dans l'ordre de l'action; elles ne

sont que l'adaptation spontanée de l'activité sociale à ses fins, non moins surprenante pour l'intelligence analytique et discursive, mais non moins naturelle que les intuitions de l'instinct dans l'animalité, ou les harmonies de la croissance organique elle-même. C'est à ce groupe de faits qu'appartiennent les divinations d'un Kepler dans ses recherches astronomiques, et les illuminations d'un Condé sur le champ de bataille. L'analyse vient ensuite qui montre d'après quelles indications incomplètes de l'expérience, par quelles démarches inconscientes de la pensée ces résultats merveilleux ont pu être obtenus. L'instinct des animaux s'explique de même. Spontanée ou réfléchie, l'activité mentale suppose toujours d'une part les impressions du milieu recueillies dans la conscience, d'autre part les impulsions de la vie réagissant sur le milieu d'une manière appropriée aux fins de l'être vivant. Les principes posés par chaque société pour l'éducation de ses enfants ne sont donc pas d'inspiration divine, ils constituent simplement un de ces enseignements implicites que la nature n'a refusés à aucune de ses créations. Pourquoi ce même mécanisme caché qui enseigne à la société des abeilles longtemps à l'avance qu'elle a besoin d'une reine et comment elle doit l'élever, n'enseignerait-il pas aux sociétés trahies dans leur confiance envers les monarques absolus à s'éprendre de la liberté et à enchanter de ce mot l'oreille des petits enfants?

Les problèmes pédagogiques concrets les plus vastes ne sont donc résolus par la pratique au moyen de postulats hasardeux, que parce qu'ils sont trop complexes, non parce qu'ils sont indéterminés. Ils comportent une approximation scientifique croissante. Quand on lit les débats des assemblées où les grands systèmes d'éducation

ont été élaborés, on trouve d'ordinaire, à côté de considérations empruntées aux passions du moment ou étrangères au sujet, quelque vue pénétrante, quelque argument décisif où les raisons explicites des réformes proposées apparaissent en pleine lumière. Souvent elles passent inaperçues des contemporains, mais l'historien en est frappé; il reconnaît alors que la conscience nationale n'ignorait pas entièrement les conditions définies du milieu auxquelles elle s'efforçait de correspondre en inscrivant telle ou telle loi dans ses codes. Nous pensons que ces surprises seront plus d'une fois réservées aux futurs historiens des réformes universitaires, qui seront la gloire de notre République renaissante. Ils verront que dans cette œuvre, s'il y a une part à faire aux tâtonnements et aux impulsions obscures de la conscience nationale, une part considérable doit être laissée aux investigations méthodiques, aux enquêtes statistiques, aux applications dérivées de règles générales, à la réflexion et à la science. L'humanité sera toujours en fin de compte gouvernée par ses instincts, mais elle admettra de plus en plus l'analyse de compte à demi avec eux et, quand elle se trompera, elle aura la consolation d'avoir donné une forme systématique à ses erreurs.

C'est ainsi que chaque société, suffisamment édifiée par la religion ou par une philosophie sommaire sur le but de la vie humaine et le but de l'éducation en général, puis, grâce à certaines vues politiques le plus souvent assez courtes, sur le but qu'elle doit se proposer elle-même dans l'éducation de sa propre jeunesse, n'a plus eu qu'à chercher les moyens les plus avantageux pour l'atteindre, ce qui est beaucoup moins difficile.

Gardons-nous d'ailleurs, Messieurs, de mépriser l'humanité à cause de cette infirmité apparente. Elle est un

don heureux de la nature, qui ne veut pas que la pensée et l'action s'arrêtent même un instant, et qui atteint son but presque aussi sûrement par les voies très expéditives de l'instinct que par les voies lentes de la méthode. Quand on pense ce qu'il faudrait de recherches pour déterminer en toute certitude, c'est-à-dire d'après une analyse exacte de toutes les données du problème, quelle direction doit prendre l'éducation dans une société qui traverse une crise grave, on se prend à bénir la nature qui a confié la solution de ces problèmes pratiques presque insolubles scientifiquement aux intuitions rapides de la conscience populaire, et l'on ne regrette point qu'à chaque époque l'administration de l'instruction publique ait été remise non aux délibérations des académies, mais aux décisions des hommes d'État, interprètes contrôlés ou non du sentiment national. Quand du reste les académies sont consultées ou que les philosophes proposent leurs avis, leurs prétentions à la rigueur absolue ne sont le plus souvent qu'un vain appareil. Depuis Platon chaque pédagogue croit établir les règles de toute éducation pour tout temps et tout pays; en réalité chacun d'eux — et cela est heureux, je le répète, — ne fait qu'exprimer en formules le sentiment public ou celui d'une partie du public, tel qu'il naît des circonstances.

La pédagogie de chaque nation traduit ainsi son tempérament intellectuel et moral et reflète les événements de son histoire; dans les discours de Fichte, dans les déductions en apparence impersonnelles de Spencer, il faut chercher l'écho de la conscience allemande et de la conscience anglaise à une date donnée, comme l'éducation Platonicienne, conforme au divin exemplaire de l'Unité et du Bien représente, pour ceux qui savent voir, les gymnases d'Athènes livrés aux aristocratiques fantaisies de

son mysticisme. On peut nous appliquer ce critérium; cela n'est pas pour nous effrayer : nous reconnaissons que la science elle-même ne dépasse pas le relatif; à plus forte raison l'art doit-il nous sembler tenu de s'y attacher fermement.

C'est de la même manière que l'individu choisit sa *vocation* personnelle. Parmi les différents emplois possibles de notre activité, il en est un qui convient le mieux aux circonstances où nous serons appelés à vivre et concorde avec nos dispositions héréditaires et acquises. Chacun de nous se trouve de très bonne heure engagé sur ce point d'où dépend toute notre vie, d'une manière irrévocable. D'ordinaire, la nécessité, les influences du milieu, nos parents ou nos maîtres décident pour nous de ce choix, qui se fait d'une manière inconsciente, dans une ignorance plus ou moins complète de ses véritables raisons. Mais chez quelques natures supérieures, ce même choix se fait en pleine connaissance de cause. Un Descartes, à vingt-trois ans, se pose avec insistance ce problème difficile; il en a l'esprit si préoccupé, qu'il le retrouve dans ses rêves et entend pendant son sommeil une voix qui lui redit l'écho de sa propre pensée : *Quod vitæ sectabor iter?* « Quelle direction ma vie va-t-elle prendre? » Il le résout après de longues méditations où les destinées de l'esprit humain sont confondues avec la sienne et conclut en disant : « Si, entre les occupations des hommes purement hommes, il y en a quelqu'une qui soit solidement bonne et importante, j'ose croire que c'est celle que j'ai choisie. » Apprendre à chacun d'après quelles règles un tel choix peut être heureusement exécuté, est encore une des parties délicates de l'art de l'éducation.

Dans l'art, les vérités générales ne sont que des moyens, et c'est au particulier que tout aboutit. Savoir quelle



est la fin générale de l'humanité et de toute nation, est certes important; mais il l'est plus encore de savoir quelle est la destination actuelle et immédiatement prochaine de la nation dont on est membre et de la région où l'on réside. Administrateur, instituteur, professeur, je demande ce qu'il faut faire; si on me répond : Former des hommes, cette vérité banale m'est inutile. Celui-là m'éclairera vraiment qui me dira quelles mesures je dois adopter dans le détail de mes fonctions en raison du tempérament de la population au milieu de laquelle je vis, de son passé, de son caractère et de ses mœurs. Et les conseils de la pratique peuvent varier d'instant en instant, de province à province. La force des choses, c'est-à-dire la pression des mœurs et des circonstances locales, se charge de modifier sur les diverses parties d'un territoire les lois générales solennellement proclamées. Mieux vaudrait que les institutions fussent assez flexibles, pour aller au-devant de ces variétés inévitables et pour épargner à la loi, sans rompre l'unité nationale, la revanche des nécessités qu'elle a méconnues. Former des hommes aussi parfaits que possible, nous le voulons tous. Mais en quoi ces maximes générales peuvent-elles nous guider, nous Français de l'heure présente, dans l'organisation des écoles indigènes en Algérie, en Tunisie, en Cochinchine?

Il faudra donc, en raison de la diversité des antécédents et des milieux, déterminer avec une précision croissante les fins de l'éducation. La fin de l'éducation féminine n'est pas la même que celle de l'éducation virile; à chaque âge convient aussi sa culture. La physiologie comparée doit venir ici en aide à la psychologie comparée, pour éclairer la pédagogie. De même l'éducation domestique n'a pas le même but que l'éducation scolaire; les ques-

tions qui concernent l'enseignement primaire résolues, d'autres concernant l'enseignement secondaire surgissent qui appellent aussi d'autres solutions. L'éducation professionnelle que doit recevoir le jeune homme sorti de l'école primaire exigera l'application de règles diverses selon qu'il s'agira de former un artisan, un agriculteur, un commerçant, un marin, un militaire ou un artiste. Les cas morbides ou exceptionnels demanderont également un régime spécial approprié; les maisons pour les jeunes détenus, les institutions pour les jeunes aveugles et pour les sourds-muets, les hospices pour les enfants chétifs au bord de la mer s'accommoderont-ils des mêmes exercices et de la même discipline que les écoles ouvertes à l'immense majorité des esprits normaux et des corps robustes? Il y a une population criminelle; comment se recrute-t-elle et quelles mesures conviendrait-il de prendre dès l'école pour la restreindre ou la contenir? La pédagogie *éternelle* ne nous dit rien de tout cela.

B. *Théorie des moyens; Règles générales de tout développement artificiel.* — Si le but concret de l'éducation est difficile à déterminer scientifiquement, sinon pour l'humanité tout entière, du moins, pour chaque pays et pour chaque homme, les *moyens* principaux propres à le poursuivre le sont, disions-nous, beaucoup moins. D'abord les règles générales de l'éducation se déduisent sans peine des lois générales du développement. On voit par exemple que tout être vivant apportant avec lui un ensemble de penchants héréditaires, une *nature*, l'éducateur ne peut agir sur cette nature qu'en la prenant pour alliée. Il ne réprimera un instinct qu'en en fortifiant un autre et procédera, non comme l'artisan qui fabrique une machine, mais comme le dresseur qui est obligé de

compter avec la spontanéité du chien de chasse. On comprend de ce point de vue qu'il est aussi insensé au politique de vouloir couler tous les hommes dans le même moule qu'au jardinier de vouloir imposer à toutes les plantes la même forme. On comprend aussi que l'organisme humain ne garde, comme tous les autres, l'empreinte durable que des actions qui se sont longtemps exercées sur lui et qu'il n'adopte que les plus qu'on lui imprime graduellement, ou qu'en cas d'action brusque, la réaction sera également violente; que le développement d'un organe exige une somme de forces qui se soustrait à la somme totale des forces disponibles, et que, par suite, le développement cérébral excessif peut être fatal à celui de quelque autre partie du corps; que réciproquement l'équilibre physique est la base de l'équilibre mental; que la culture de toutes les facultés générales doit être à la fois simultanée et graduelle comme leur croissance; que l'individu reproduit de sa naissance à l'état adulte les phases de l'évolution spécifique et ethnique et que les caractères les plus anciens sont les plus stables, que c'est par conséquent sur le maintien des caractères les plus récents, comme les idées les plus complexes et les sentiments les plus élevés, qu'il faut porter tout son effort, etc., etc. Cette partie de l'art pédagogique est assez avancée et ce ne sont pas les règles générales qui nous font défaut; si je ne me trompe, vous avez pu vous en convaincre.

Il appartient également à la pédagogie théorique de fixer des règles générales pour le développement des facultés principales de l'homme dans l'état sain et dans l'état pathologique. De là la recherche des moyens par lesquels l'éducateur assure le mieux le développement *physique*, le développement *esthétique*, le développement

*intellectuel* et le développement *moral* de tout être humain. Ces divisions se retrouveront, à cause de leur haute généralité, dans toutes les parties spéciales de l'art complexe dont nous traçons le cadre. Bien que très importantes, elles sont trop connues pour que nous y insistions.

Vient enfin l'étude des procédés par lesquels les règles générales sont appliquées dans le détail de la pratique. Ils ont leur valeur parce que ce sont ceux qui assurent l'efficacité des règles, mais ils se présentent en foule dès qu'on s'y applique. Le jardin d'enfants de Froebel et la méthode phonomimique nous ont fourni des exemples de ces agencements techniques. Ils composent la plus grande part des mobiliers d'enseignement. Ce sont eux qui font les frais des expositions et des musées pédagogiques. Mais les procédés moraux, la manière par exemple d'appliquer les punitions et les récompenses ne s'exposent pas aux yeux et n'en sont pas moins dignes d'être soigneusement examinés à la lumière des règles générales.

**Troisième partie.** — *Application des moyens spéciaux aux fins spéciales.* — Tel est, Messieurs, l'art de l'éducation ou pédagogie dans sa partie théorique. Mais selon les fins concrètes spéciales pour lesquelles on veut s'en servir, ces divers éléments se groupent d'une manière spéciale aussi.

Soit par exemple la pédagogie scolaire que nous avons eue à traiter ici conformément à vos besoins et au vœu de la municipalité. Nous avons dû d'abord exposer l'histoire des institutions scolaires en Grèce, à Rome et dans les nations modernes, en laissant de côté l'histoire des institutions d'enseignement secondaire et d'enseignement supérieur, ou du moins en n'y empruntant que ce qui

nous était nécessaire pour comprendre la marche générale des institutions pédagogiques. Et de même dans l'histoire parallèle des systèmes d'éducation, c'est toujours aux théories et aux projets d'organisation concernant l'instruction de la seconde enfance que nous nous sommes attaché.

— Nous avons alors abordé l'étude théorique de notre sujet. Après un préambule sur le but de l'éducation en général, et le rôle de l'État comme éducateur, nous avons cherché à distinguer les conditions de l'éducation dans l'école primaire des conditions de l'éducation dans la famille et dans le collège ou dans l'atelier; c'est-à-dire que nous avons fixé le but propre de l'éducation scolaire de la deuxième enfance dans notre pays et pour le temps présent. Sans nous appesantir sur la distinction des facultés de l'esprit et sur les rapports de l'esprit avec l'organisme en général, nous avons abordé aussitôt l'hygiène scolaire dans son rapport avec l'instruction et l'éducation de l'enfant, depuis l'âge où il entre à l'asile jusqu'à celui où il quitte l'école primaire. — De là, nous sommes passé à l'étude du jeu chez les enfants de l'école. La grande loi de l'alternance des actions une fois posée, nous avons compris comment la nécessité du repos s'imposait au travail enfantin plus qu'au travail adulte, et par là nous avons été conduit à nous occuper des récréations, des congés et de leur emploi, suivant les âges. Nous avons cherché dans quelle mesure le travail lui-même, dès qu'il est attrayant, peut devenir un jeu et par quels moyens on peut le rendre tel. Enfin, nous nous sommes demandé quelle place l'enseignement des arts devait tenir à l'école primaire, y compris l'art de lire et de composer. — Mais déjà chez l'enfant l'intelligence et la volonté travaillent sérieusement d'ordinaire : l'une à rassembler et à ordonner des connaissances, l'autre à exercer sur

elle-même et sur le milieu environnant des actions utiles, en rapport avec les informations recueillies. La culture de l'intelligence et de la volonté à l'école enfantine et à l'école primaire ont été l'unique objet de nos études dans le reste de nos leçons. Nous nous sommes interdit toute autre discussion, quelque intérêt qu'elle pût présenter. Mais, Messieurs, ce champ n'est que trop vaste, et quand je regarde en arrière, je ne vois pas sans une satisfaction mêlée d'inquiétude tant de problèmes abordés. Il a fallu d'une part exposer le mécanisme de l'intelligence en général; étudier, en regard de la perception, l'éducation des sens; en regard de la généralisation, de la classification et du langage, les leçons de choses; en regard du raisonnement, l'instruction scientifique, sans oublier de montrer comment l'enfant passe insensiblement, sous la conduite de maîtres ou de maîtresses habiles, de l'exercice instinctif des sens à la connaissance vulgaire, et de la connaissance vulgaire à la science; signaler dans la culture de l'attention le secret de tout l'entraînement intellectuel, fixer les règles d'une saine mnémotechnie; appliquer enfin les règles ainsi posées à l'analyse des meilleures méthodes par lesquelles un instituteur peut enseigner la lecture, l'écriture, la langue française, l'histoire, la géographie, les sciences mathématiques, physiques et naturelles : — d'autre part, après une étude des circulaires ministérielles sur l'éducation morale à l'école primaire et le danger qu'il y aurait à trop restreindre la part de la science dans cette éducation, après une démonstration des droits qu'a l'État d'entrer à l'École au nom de la science sur le domaine de la moralité jusqu'ici réservé au pouvoir spirituel, exposer le mécanisme du vouloir dans l'homme et chez l'enfant; signaler les ressorts qui le meuvent, sentiments et idées; faire la part de

l'hérédité, celle de l'éducation; montrer les ressources qu'offre pour la formation de la volonté l'éducation collective, s'appuyant sur l'instinct d'imitation, sur la puissance des émotions partagées, sur l'empire de la règle commune et sur l'ascendant personnel des maîtres; chercher quelles sont les meilleures punitions et les meilleures récompenses, bref, quelle doit être la discipline à l'école; puis donner une théorie des caractères et se demander comment la discipline générale se plie aux besoins de chaque caractère particulier, surmonte les difficultés présentées par les caractères défectueux et atténue les infirmités héréditaires; étudier le parti que l'éducation morale peut tirer des exercices divers, en sorte que pas une leçon, même celle de calcul et de géographie, ne passe sans laisser dans l'esprit de l'enfant un enseignement moral, bien qu'indirect; retracer enfin le tableau des leçons morales proprement dites, depuis celles qui traitent des devoirs individuels jusqu'à celles qui traitent des devoirs sociaux les plus élevés, en marquant toujours autant que possible la mesure où il convient de se tenir quand on parle à d'aussi jeunes auditeurs; voilà la tâche que nous aurons accomplie ensemble, Messieurs, à la fin de cette année; tâche difficile, en raison de la nouveauté de notre point de vue, mais surtout en raison de nos habitudes d'esprit un peu différentes, et où vous avez dû faire effort pour me suivre, comme j'ai dû faire effort pour rester clair. J'espère cependant que, secondé par votre attention très sympathique, éclairé par vos avis, je n'ai pas cessé, depuis assez longtemps, d'être en contact avec vous sur le terrain des difficultés réelles avec lesquelles vous êtes aux prises journellement. L'année prochaine, nous recommencerons à parcourir le même programme, en l'adaptant aux besoins des écoles pri-

maires de filles, ce qui nous forcera à y introduire d'assez sérieuses modifications, tant dans l'histoire que dans la théorie.

C'est ainsi que chaque partie spéciale de la pédagogie appliquée groupe d'une manière différente, en vue d'une fin déterminée, les règles générales tirées des lois du développement. Si, au lieu de la pédagogie scolaire, nous avions à traiter de la pédagogie domestique ou de l'éducation dans la famille, les grandes lignes du cours restant les mêmes, une multitude de modifications importantes encore devraient y être apportées. De même, si nous avions à exposer les fins et les règles de l'éducation soit dans le collège, soit dans l'atelier ou l'école professionnelle. A l'inverse de la science qui va au général, l'art retourne au particulier. On n'agit pas dans l'abstrait. On a toujours à lutter avec des obstacles spéciaux. C'est ce qui fait que l'enseignement pédagogique qui convient à une nation est loin de convenir à toutes: les punitions adoptées en Angleterre et en Allemagne et trouvées bonnes par les éducateurs de ces pays, les éducateurs français les condamnent non sans raison; les écoles mixtes, qui font merveille aux États-Unis, sont discutées et discutables chez nous. Il n'y a pas de science ni partant de philosophie nationales; mais l'art pédagogique doit porter l'empreinte des nationalités et des milieux. Nous tendons sciemment à constituer une pédagogie en rapport avec les besoins actuels de la nation française, et c'est en vue de ce résultat, sous l'empire de cette préoccupation avouée que nous essayons de remonter aux principes généraux de cet art.

On nous demandera si cette manière de le concevoir concorde avec telle ou telle conception métaphysique et religieuse. Tout dépend des fins qu'on assigne à la

vie individuelle et collective de l'homme. Pour nous, nous croyons que la science a pour objet la nature, et que l'art, dérivant de la science, est naturaliste comme elle. Nous croyons que l'éducation publique doit rester étrangère à toute préoccupation transcendante et s'appuyer uniquement, comme la gestion des finances de l'État et la direction de ses armées, sur les vérités démontrées ou probables relevant de la raison laïque. C'est là un de ces postulats de l'instinct populaire dont nous parlions il n'y a qu'un instant. La conscience nationale l'a posé sans hésitation au lendemain de nos malheurs. Nous l'avons accepté. Tout théoricien de l'art de l'éducation doit prendre résolument son parti sur ce point capital, qui touche au grave problème de la destinée. Mais, quelle que soit la solution adoptée, on trouve dans la pédagogie conçue comme nous venons de le dire, un fonds inépuisable de règles et de procédés très sûrs où peuvent puiser, pour la direction de la jeunesse, les praticiens qui s'inspirent des principes métaphysiques les plus différents. C'est le caractère de tout art définitivement constitué. L'art de la navigation offre les mêmes ressources à ceux qui veulent transporter des missionnaires, convoier des marchandises ou réunir sur un point des moyens de destruction. L'art de l'éducation, *dans ses règles les plus abstraites*, est indifférent, comme tous les autres, aux fins pour lesquelles on l'emploie. C'est pourquoi nous avons pu depuis deux ans prendre bien des fois la parole dans cette chaire, au nom de la science et de la raison, sans froisser, nous l'espérons du moins, les convictions de personne. Celui-là d'ailleurs serait bien mal inspiré et comprendrait bien mal la doctrine de l'évolution, qui ferait en ce moment chez nous des théories et des institutions pédagogiques une machine de guerre contre

un parti, au lieu d'y chercher avant tout les moyens d'adapter la France de demain aux conditions probables d'existence qui lui seront faites par des circonstances de plus en plus difficiles.

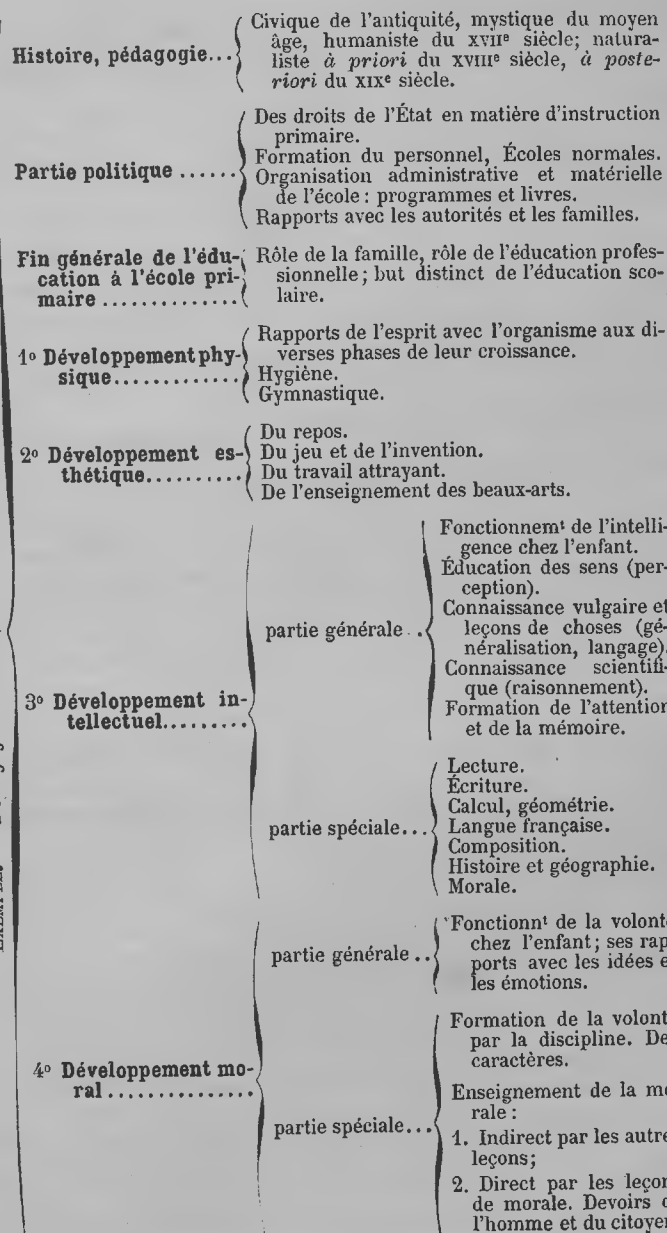
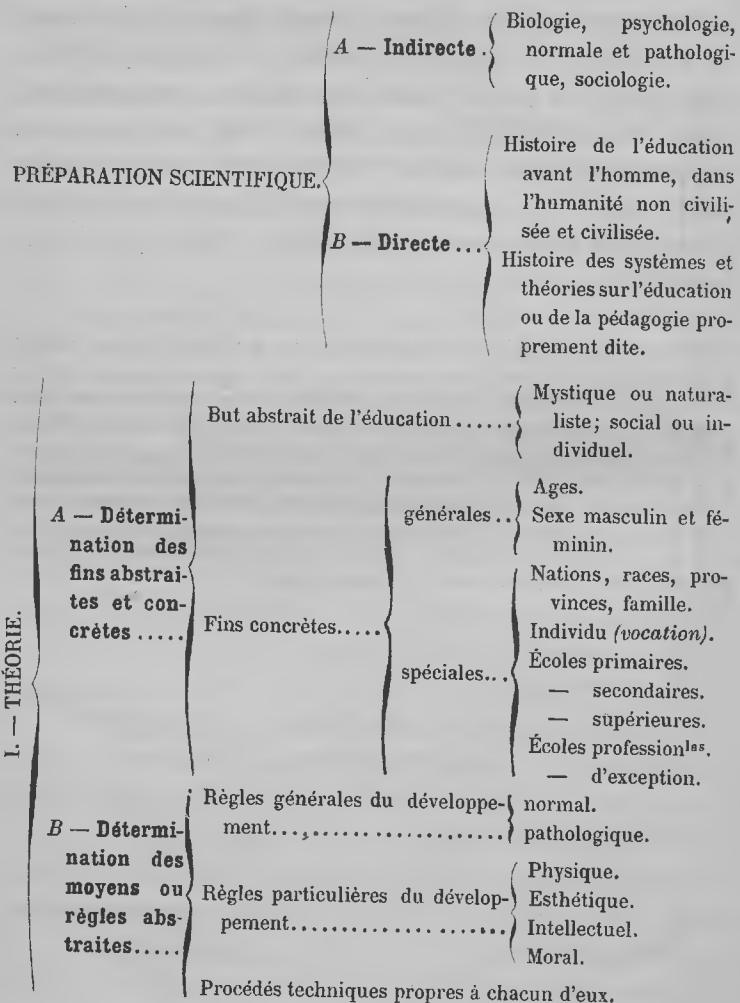
Nous avons dû parler froidement de ces choses. Ce n'est pas qu'elles ne nous émeuvent point. De l'éducation de la jeunesse dépend l'avenir du pays. C'est assez dire. Mais sur le terrain de l'action, l'intensité de l'émotion se mesure non à l'éclat des effusions sentimentales, mais à l'énergie de l'effort. Depuis deux ans nous vous apportons chaque semaine le fruit d'un travail assidu pour lequel nous avons interrompu d'autres recherches, attrayantes pour nous entre toutes. Nous persévérons (1).

(1) Nous avons dit qu'aucune classification des arts satisfaisante n'existait en France; nous devons ajouter que sur ce point, comme dans les autres parties de la philosophie, tandis que nous continuons à répéter des lieux communs de métaphysique, les nations étrangères nous ont dépassés. Stuart Mill a traité supérieurement de la méthode dans les arts utiles au 2<sup>e</sup> volume de sa *Logique*, chap. XII. En Allemagne, A. Schœffle a présenté une belle classification des arts (*Structure et vie du corps social*, 1881, vol. III, 13<sup>e</sup> division; la technique, etc., vol. IV, 15<sup>e</sup> division; l'éducation et son développement). Voir encore en Italie les ouvrages de MM. Angiulli et de Dominici où l'éducation est mise à sa place parmi les arts politiques.

# PLAN GÉNÉRAL DE L'ART DE L'ÉDUCATION

ZOOTECHE, ÉLEVAGE ET DRESSAGE DES ANIMAUX DOMESTIQUES.

PÉDAGOGIE OU ART DE L'ÉDUCATION HUMAINE.



---

Bordeaux.—Imp. G. GOUNOUILHOU, rue Cuirade, 11

---

---

**Prix : 1 Franc.**

---



# LIBRAIRIE FÉLIX ALCAN

## BIBLIOTHÈQUE SCIENTIFIQUE INTERNATIONALE

Volumes in-8°, cartonnés à l'anglaise, à 6 francs

Les mêmes en demi-reliure veau avec coins, tr. supér. dorée, non rogné, 10 fr.

### EXTRAIT DU CATALOGUE :

#### SCIENCE SOCIALE

- Introduction à la science sociale**, par HERBERT-SPENCER. 1 vol.  
**Les Bases de la morale évolutionniste**, par HERBERT SPENCER. 1 vol.  
**Les Conflits de la science et de la religion**, par DRAPER, professeur à l'Université de New-York. 1 vol.  
**Le Crime et la Folie**, par H. MAUDSLEY, professeur de médecine légale à l'Université de Londres. 1 vol.  
**La Défense des États et des camps retranchés**, par le général A. BRIALMONT, inspect. général des fortifications et du corps du génie de Belgique, 1 vol. avec nombreuses figures dans le texte et 2 planches hors texte.  
**La Monnaie et le mécanisme de l'échange**, par W. STANLEY JEVONS, professeur d'économie politique à l'Université de Londres. 1 vol.  
**La Sociologie**, par DE ROBERTY. 1 vol.  
**La Science de l'éducation**, par Alex. BAIN, professeur à l'Université d'Aberdeen (Écosse). 1 vol.  
**Lois scientifiques du développement des nations dans leurs rapports avec les principes de l'hérédité et de la sélection naturelle**, par W. BA-GEHOT. 1 vol.  
**La Vie du Langage**, par D. WHITNEY, professeur de philologie comparée à Yale-College de Boston (États-Unis). 1 vol.

#### PHILOSOPHIE SCIENTIFIQUE

- Le Cerveau et ses fonctions**, par J. LUYLS, membre de l'Académie de médecine, médecin de la Salpêtrière. 1 vol. avec figures.  
**Le Cerveau et la Pensée chez l'homme et les animaux**, par CHARLTON BASTIAN, professeur à l'Université de Londres. 2 vol. avec 184 figures dans le texte.  
**L'Esprit et le Corps**, considérés au point de vue de leurs relations, suivi d'études sur les *Erreurs généralement répandues au sujet de l'esprit*, par Alex. BAIN, professeur à l'Université d'Aberdeen (Écosse). 1 vol.  
**Théorie scientifique de la sensibilité : le Plaisir et la Peine**, par Léon DUMONT. 1 vol.

#### PHYSIOLOGIE

- Les Illusions des Sens et de l'Esprit**, par JAMES SULLY. 1 vol.  
**La Locomotion chez les animaux** (marche, natation et vol), suivie d'une étude sur l'*Histoire de la Navigation aérienne*, par J.-B. PETTIGREW, professeur au Collège royal de chirurgie d'Édimbourg (Écosse). 1 vol. avec 140 figures dans le texte.  
**Les Nerfs et les Muscles**, par J. ROSENTHAL, professeur de physiologie à l'Université d'Erlanger (Bavière). 1 vol. avec 75 figures dans le texte.  
**La Machine animale**, par E.-J. MAREY, membre de l'Institut, professeur au Collège de France. 1 vol. avec 117 figures dans le texte.  
**Les Sens**, par BERNSTEIN, professeur de physiologie à l'Université de Halle (Prusse). 1 vol. avec 91 figures dans le texte.