

Zeitschrift:	Bulletin de la Société pédagogique genevoise
Herausgeber:	Société pédagogique genevoise
Band:	- (1905)
Heft:	3
 Artikel:	L'esprit démocratique et l'enseignement secondaire
Autor:	[s.n.]
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-241638

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 12.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Numéro 3.

Année 1905

15 Mai

BULLETIN

DE LA

SOCIÉTÉ PÉDAGOGIQUE GENEVOISE

**Assemblée générale du 11 mai 1905, petite salle
de l'Institut.**

Présidence de M. Lucien BAATARD, président.

1^o Communications du Comité.

La démission de M^{lle} Charlotte Barral est acceptée.

2^o L'esprit démocratique et l'enseignement secondaire.

M. *Jules Dubois* donne lecture du travail suivant :

Il y a dans toute langue des mots que l'on peut, à un certain point de vue, qualifier de trompeurs et de dangereux ; ou plutôt, car les mots ne sont que des symboles, il y a dans l'esprit des hommes des notions auxquelles conviennent ces qualificatifs. Trompeuses et dangereuses, elles le sont par leur manque de précision, par leur caractère en quelque sorte malléable, par leur facilité d'adaptation à des réalités très différentes, et en même temps par l'élément affectif qui les accompagne, par les sentiments qu'elles suscitent et agitent dans le cœur humain. Dans un temps de critique tel que le nôtre, ces notions paraissent souvent évidées de toute réalité, elles semblent n'être plus que des formes sans matière, tellelement les opinions diffèrent de peuple à peuple et d'individu à

individu, quant à leur substance. Nous rangerions dans cette catégorie les mots et les idées de liberté, de justice, d'esprit démocratique, etc. ; la liste en pourrait être longue. L'erreur capitale de ceux qui emploient ces termes, que l'on nomme souvent des « grands mots », de ceux qui souvent hélas ! en jouent plutôt qu'ils n'en usent, c'est qu'ils ne disent point à quoi correspondent pour eux ces expressions ; la plupart des malentendus, des discussions vaines et sans résultats n'ont d'autre raison qu'un manque de définition des mots employés. On peut dire sans exagération que l'aboutissement de tout travail scientifique est une définition, c'est-à-dire une délimitation de la réalité que nous pouvons embrasser ; on pourrait dire aussi que la condition préalable de tout travail de pensée, travail individuel ou travail collectif, est une définition provisoire des mots dont on se servira.

Nous voudrions ici entreprendre une tâche de cette nature, un simple travail de définition, persuadé que nous sommes de l'importance unique de ces mots et de ces notions : l'esprit démocratique, l'enseignement secondaire.

Ne nous dissimulons pas les difficultés d'un tel travail ; essayons de les préciser pour les mieux éviter. Un tel sujet ne doit point être envisagé d'un point de vue théorique pur ; ne prenons point des mots et des idées qui sont le résultat de toute une série d'opérations psychologiques pour l'image complète, la photographie pour ainsi dire de la réalité concrète ; ne tombons pas dans l'erreur que nous pourrions nommer « l'erreur des abstractions réalisées ». Pour l'éviter, la seule méthode est de rapprocher autant que possible la langue des idées de celle des faits.

D'autre part, nous ne pourrions songer à parler de l'esprit démocratique ou de l'enseignement que suppose cet esprit en nous plaçant sur le terrain de l'histoire seulement, de la réalité du passé et de celle du présent. Tout d'abord la démocratie est une forme rare de gouvernement politique et une forme nécessairement toujours imparfaite ; les petites républiques d'Andorre et de Saint-Marin, toutes deux placées sous le protectorat de grandes puissances, ne sont point, malgré leur territoire exigu, des types de démocratie absolue. Les Etats-Unis d'Amérique, la France et la Suisse (nous passons sous silence les autres républiques américaines, africaines et australiennes, où le problème de l'instruction publique n'est

point, croyons-nous, au premier rang des préoccupations de leurs habitants) répondent davantage au type démocratique idéal. Mais les différences de tempérament, de mœurs et de coutumes, d'esprit en un mot qui existent entre les Américains du Nord et même les Français et nous-mêmes empêchent que nous les prenions comme modèles de l'esprit démocratique. Quant à la Suisse, nous craindrions d'en faire un idéal, puisque c'est précisément chez elle que nous voudrions voir s'accomplir certaines réformes.

En second lieu, l'étude historique de notre sujet nous montrerait sans doute comment, étant donné un certain état politique, un certain esprit démocratique, l'instruction publique en général et l'instruction secondaire en particulier sont comprises et réalisées. Mais ce serait là une leçon négative plutôt que positive ; l'histoire enseigne plutôt à éviter des fautes déjà commises qu'à poursuivre une ligne de conduite déterminée par avance et mathématiquement déduite des faits passés. Il importe de ne jamais oublier que, dans le domaine spirituel surtout, l'on ne saurait adopter un système ou même un ensemble de règles empiriques ayant donné d'excellents résultats dans un certain milieu, pour l'appliquer intégralement dans un milieu différent. En disant cela, nous pensons surtout à la France, de laquelle, croyons-nous, nous avons beaucoup à apprendre, mais qu'il serait puéril de notre part et même mauvais de vouloir imiter. Notre désir serait de montrer non pas ce qu'est l'enseignement secondaire dans telle ou telle démocratie, mais ce qu'il devrait être pour correspondre à un esprit national vraiment démocratique et pour le réaliser dans la plus large mesure possible.

Enfin, nous pensons que la contemplation et l'étude du passé ne sont point sans quelque danger en pareil domaine surtout ; l'historien s'attache, cela est naturel, à l'époque qu'il étudie, au sujet qu'il traite ; il devient facilement *laudator temporis acti*, ou simplement il grossit involontairement les mérites (ou les défauts) des institutions dont il s'occupe. Qui ne sait par expérience combien il est difficile d'être vraiment impartial et « objectif » lorsqu'on traite d'une question au point de vue historique ? Il y a, à notre avis, quelque chose de plus important que la connaissance du passé, c'est la préparation de l'avenir.

Aussi nous paraît-il, en conclusion, qu'il faut prendre son

point d'appui dans la réalité présente, dans la connaissance des faits actuels et qu'il faut comparer ces faits aux principes théoriques précédemment établis. En d'autres termes, il faut tenir compte des données de la nature, c'est-à-dire des observations faites au cours du temps et aujourd'hui, et de celles de la raison, c'est à-dire de l'idéal que peut concevoir cette raison. Et surtout de ce rapprochement il faut tirer des conclusions pratiques, voir comment il serait possible de rapprocher la réalité de l'idéal, transformer l'une à l'image de l'autre. Telle est donc la méthode qui nous semble la meilleure en pareille matière, aussi bien qu'en nombre d'autres cas. Nous la pourrions résumer dans la formule plus concise : « Tenir compte de toute la réalité ». Nous affirmons par là que la réalité n'est pas seulement empirique, sensible, matérielle, mais qu'il y a dans ce que nous appelons la nature un quelque chose qui la dépasse, qui s'affirme supérieur à elle ; c'est ce que Pascal nomme « la pensée », c'est ce que nous désignons par les mots, eux aussi souvent mal compris, de raison, d'esprit ou d'idéal. Nous aurons l'occasion de les illustrer suffisamment par la suite, d'une façon concrète ; nous pensons donc qu'il n'est point indispensable de les définir maintenant.

— Enfin une dernière remarque s'impose à nous, et pour diverses raisons ; elle rentre encore dans la question de méthode. On oublie trop souvent et trop facilement, lorsqu'on traite des questions d'enseignement, d'instruction, que ces questions méritent et demandent d'être abordées avec sérieux, avec respect ; on oublie leur importance immense, importance qu'il est bien inutile de rappeler ici. Mais qu'il nous soit du moins permis de redire, au risque d'être accusé de banalité, que l'idée directrice de toute discussion sur ces sujets, celle aussi de tout travail pédagogique, c'est celle-ci : L'instruction publique est sinon l'élément principal, du moins l'un des principaux éléments qui forment et façonnent l'esprit d'une nation, en d'autres termes, qui préparent l'avenir même d'un peuple. Elle est donc une œuvre essentiellement sociale et morale. Cette dernière remarque tend surtout à nous mettre en garde contre l'erreur si fréquente, lorsqu'on agite des questions où l'intelligence a une grande part, « l'erreur de l'intellectualisme ».

Qu'entendrons-nous par les mots démocratie, esprit démo-

ocratique? Le nom même nous en donne la définition première, générale, et que nous chercherons à préciser. Une *démocratie* est une collectivité sociale dans laquelle le pouvoir, ou la souveraineté, réside dans cette collectivité même, dans ce qu'on nomme le peuple. Nous avons donc affaire à une notion d'ordre politique; l'observation peut sembler superflue; elle ne l'est point, elle a son importance pour l'analyse de cette notion. Or ce pouvoir, ou cette souveraineté collective se manifeste à trois degrés: dans l'établissement de règles auxquelles tous les membres de ce groupement humain sont soumis; dans la réalisation pleine et entière (rappelons que nous posons ici des principes abstraits, et que nous pouvons en conséquence parler d'absolu) de ces règles directrices précédemment établies dans l'application des sanctions positives ou négatives qui accompagnent ces règles et qui sont destinées à en assurer l'observation, la mise en pratique. De là le morcellement du pouvoir souverain en ce qu'on nomme le pouvoir législatif, le pouvoir exécutif (qu'il serait plus juste de qualifier d'administratif) et le pouvoir judiciaire. Aux termes mêmes de notre définition, ces trois espèces de souveraineté doivent être exercées par la collectivité, par l'ensemble des citoyens. Mais la démocratie idéale ou absolue est impossible à réaliser. Il y a de cette impossibilité deux raisons capitales. La première réside dans le nombre des membres de la cité. Si petite que l'on conçoive cette dernière, jamais l'administration des affaires publiques et l'exercice de la justice ne pourront être exercés directement par tous. La seconde, qui n'est en somme qu'une autre face de la première, c'est la nécessité en tous domaines de la division du travail. Les besoins d'une collectivité d'hommes étant multiples, il faut que certains membres du corps social accomplissent certaines fonctions et d'autres membres d'autres fonctions. Vouloir faire de tous les citoyens des administrateurs de la chose publique et des juges aboutirait, pour l'amour d'un principe abstrait, à une véritable désorganisation de l'ensemble; la chose se comprend d'elle-même. De là, la substitution du système représentatif au système démocratique pur, en tous cas pour ce qui concerne les deux derniers pouvoirs que nous avons mentionnés; car, si le nombre des membres de la cité est fort restreint, on peut concevoir l'exercice du pouvoir législatif par la collectivité tout entière; nous en avons en Suisse des exemples dans

quelques-uns de nos petits cantons. Cette substitution de représentants du peuple au peuple lui-même est une première dérogation au principe démocratique absolu, mais c'est une dérogation, nous venons de le dire, nécessaire, imposée par la nature même des individus constituant un état politique. Plus les représentants du peuple seront vraiment représentatifs de l'esprit général et de tous les éléments de cet esprit, plus la démocratie sera vraiment digne de ce nom. L'unité dans l'exercice de la souveraineté sera donc conditionnée par un esprit, c'est-à-dire par un accord de nature spirituelle ; et c'est là une première remarque très importante en raison des conséquences pratiques que l'on peut et que l'on doit en tirer. Cet esprit, d'autre part, est un esprit politique, ou mieux c'est l'ensemble des activités de l'esprit dans leur application à tout ce qui concerne la cité. Nous sommes donc ici dans un domaine en quelque sorte extérieur encore, dans un domaine où les actions seules importent. Seulement qu'on ne s'y trompe pas : il est impossible d'en rester à ce domaine ; et parler d'un accord de nature spirituelle, c'est déjà pénétrer au delà de l'action, au delà même de la volonté qui est source de l'action. Tout système ou toute organisation politique suppose à sa base un ou des principes généraux de nature spirituelle ; les différentes formes de gouvernement ou d'états supposent, l'expression paraîtra peut-être un peu paradoxale, mais nous la croyons juste, des métaphysiques différentes. Par métaphysique nous entendons l'idée, ou un ensemble d'idées plus ou moins coordonnées, du monde, de l'homme et de ses destinées, de la vie et de son but.

Chercher à établir et à définir les idées essentielles auxquelles correspond la forme politique de la démocratie nous amènera naturellement à caractériser l'*esprit démocratique*. La première notion rationnelle, la notion essentielle que nous trouvons dans celle de démocratie, c'est celle d'*égalité*. Le fait n'a pas besoin d'être longuement démontré ; un groupement social où tous les individus sont égaux ne peut être qu'une démocratie. Cette égalité est du domaine politique et social ; la participation à la vie de l'ensemble, qu'il s'agisse de ce qui concerne la cité proprement dite (égalité politique) ou la société en général (égalité sociale), est la même pour tous. Pendant des siècles l'égalité n'a été conçue que sous cet angle-là ; aujourd'hui, certaines écoles ou certains partis politiques ten-

dent de plus en plus à faire entrer dans cette notion aussi bien l'égalité économique que les deux précédentes. Nous n'avons point à discuter ici ce fait ; il nous suffit d'y voir une aspiration à une réalisation plus complète de cette notion idéale. Dans quelque sens que l'on envisage d'ailleurs le mot d'égalité, il désigne, c'est là pour notre sujet la constatation importante, quelque chose d'extérieur : la faculté de pouvoir accomplir certains actes accordée à tous. Or cette égalité se ramène en dernière analyse à deux affirmations morales qui sont complémentaires l'une de l'autre ; l'égalité de la valeur des individus qui composent la cité, c'est-à-dire l'affirmation que tous ont les mêmes droits dans la vie collective ; l'égalité des obligations des individus vis-à-vis de la collectivité, c'est-à-dire l'affirmation que tous ont les mêmes devoirs dans la vie de l'ensemble. On connaît la formule qui coordonne ces deux propositions : Pas de droits sans devoirs, pas de devoirs sans droits.

Droits et devoirs n'existent, du point de vue où nous nous plaçons, que parce que la collectivité des individus existe, parce qu'il existe une ou des sociétés humaines. Mais tout groupement est constitué par des unités : un groupement peut être, nous ne tranchons pas la question, plus que l'ensemble de ses unités constitutives, mais il est d'abord cet ensemble, il vaut ce que valent ces unités ; un organisme n'est sain et ne fonctionne normalement que si l'ensemble des cellules vivantes qui le composent sont saines et ont entre elles des rapports normaux, c'est-à-dire conditionnés par les lois mystérieuses de la vie. Une démocratie est d'abord l'ensemble des individus qui la composent, elle vaut ce qu'ils valent. L'esprit démocratique est un esprit d'*individualisme*, par quoi nous entendons un esprit qui considère l'individu humain comme unité de valeur. Il vaut la peine aujourd'hui surtout, croyons-nous, d'insister sur ce caractère : l'unité sociale et politique c'est l'individu, et tout individu est unité sociale. Sans doute on ne considère plus que cette unité est, comme elle le fut en d'autres âges la famille, le clan ou la tribu. Mais n'est-on pas souvent tenté de rabaisser la valeur de l'individu pour augmenter d'autant celle d'un groupe, d'un parti ou d'une classe ? C'est là une tendance, à notre avis, en contradiction manifeste avec l'esprit démocratique. — Mais le terme individu est de nature en quelque sorte mathématique ; c'est

dans le domaine de la vie l'équivalent du terme atome dans le domaine de la nature inorganique. L'individu humain ne peut être, et surtout ne doit pas être, en raison même de son humanité, un simple élément d'un tout : il est une personne, possédant une somme de vie qui se réalise plus ou moins. L'état idéal, c'est que chaque personne puisse se réaliser entièrement, être une personnalité ou une individualité.

De l'égalité entre les membres d'un corps social et de la qualité personnelle des membres de ce corps il résulte la conséquence d'une activité collective réalisée par l'activité de chacun. La démocratie est la forme politique qui suppose la plus grande somme de travail réalisé puisqu'elle suppose que tous sont actifs et, théoriquement, que tous le sont également ; nous pourrions prétendre que la notion d'activité est, elle aussi, un des éléments essentiels que l'analyse découvre dans l'idée de démocratie ; mais la chose nous paraît évidente et il est plus important de mettre en lumière la condition de cette activité : la *liberté*. La liberté sera donc un caractère de l'esprit démocratique. Ce terme, plus encore peut-être que ceux d'égalité, d'individualisme, prête à des malentendus : combien d'abus et de tyrannies n'a-t-il pas couvert de son pavillon ! La liberté dont il s'agit est la liberté politique et sociale, déterminée et limitée par les lois mêmes que s'est donnée la collectivité ; c'est dire qu'elle est définie indirectement par la notion précédemment rappelée de l'égalité ; c'est une possibilité d'action égale pour tous comme elle est commune à tous. Elle est donc, elle aussi, de nature extérieure, mais elle aussi est basée sur une réalité plus profonde et plus intime qui est du domaine spirituel. Mais nous croyons qu'il faut, avant d'en arriver à ce caractère, rappeler ce que trop souvent l'on oublie en parlant de ce sujet, en glorifiant la liberté d'une cité : c'est que la liberté politique et sociale suppose la liberté économique ; et par là nous entendons pour chacun le pouvoir de subvenir à son existence personnelle et à celle de sa famille par un travail normal. Une démocratie où existent pour un nombre plus ou moins grand de ses membres des servitudes économiques est une démocratie non encore réelle. Car il est impossible dans la réalité de séparer le domaine politique et social du domaine économique ; la liberté peut exister en principe, théoriquement, dans un domaine et non dans l'autre ; si elle n'existe pas dans tous, elle est une abstraction, une illusion. En dernier lieu, la

réalité spirituelle qui est condition et base des diverses formes de la liberté, c'est la liberté morale par quoi nous voulons dire la possession réelle de chaque individu par lui-même, l'indépendance de l'esprit ; sans elle ce qu'on nomme liberté n'est, en quelque domaine que ce soit, qu'une ombre vaine.

Nous arrivons ainsi à cette conclusion générale : la démocratie supposant une philosophie, en particulier une certaine conception de l'homme, cette philosophie peut se résumer dans les trois termes d'égalité, d'individualisme et de liberté. Et l'esprit démocratique aura ces trois caractères d'être un esprit d'égalité, d'individualisme, de liberté. Ne demeurons pas dans le domaine de l'abstraction ou des idées. L'esprit démocratique ne se trouve que chez les individus, c'est chez les individus qu'il peut être réalisé. Nous pourrions redire ici à propos de cet esprit considéré dans sa totalité ce que nous avons dit à propos de l'un de ses éléments : l'individualisme. La démocratie parfaite serait donc celle où chacun des individus qui le composent aurait cet esprit. Chaque membre de la collectivité penserait et agirait en considérant qu'il est l'égal des autres et surtout que les autres lui sont égaux, qu'ils ont les mêmes droits comme les mêmes devoirs que lui. Il penserait et agirait avec la claire conscience qu'il est une personne, ayant une valeur en tant que personne, et que donner à cette personne son épanouissement le plus complet est la première de ses tâches ; mais en se rappelant qu'il en est de même pour chacun. Enfin, il penserait et agirait comme un être libre en ne perdant jamais de vue que ceux avec lesquels et sur lesquels il agit sont également des êtres libres. Si nous mettons sur le même plan la pensée et l'action, ce n'est pas que nous estimions l'une absolument conditionnée par l'autre, mais parce qu'il y a entre elles une action réciproque si constante qu'on ne saurait les séparer.

Telle est l'idée que nous nous faisons de la démocratie, tel est l'esprit qui nous paraît mériter le nom de démocratique. Or l'esprit doit, sous peine de s'atrophier et de disparaître, se manifester, se déployer ; il est ce qu'on nomme en philosophie un « principe actif », ce qui veut dire une force capable de produire certains phénomènes. La vie de l'homme, pensées, actions, sentiments, n'est que le développement de son esprit. Si l'esprit démocratique est une réalité, il se réalisera dans tous

les domaines de la vie, dans ceux de l'instruction et de l'éducation comme dans ceux de l'administration de l'état et de la vie publique en général.

Nous sommes demeuré jusqu'ici sur le terrain de l'idéal en tentant l'esquisse d'une démocratie en quelque sorte parfaite, en essayant d'en définir l'esprit ; nous avons dit ce que devrait être l'esprit démocratique, mais non ce qu'il est ; nous sommes devant un idéal de la raison, et nous ne pouvons y voir qu'un point d'arrivée, un but auquel tendre. Si nous envisageons la réalité concrète, les faits qui sont accessibles à notre observation, la distance entre réalité et idéal apparaîtra d'emblée, distance telle peut-être qu'il semblera impossible de la franchir. Une démocratie où existent une véritable égalité, une réelle liberté, où le respect des individualités soit une règle absolue, n'est-ce point la Terre d'Utopie ? Qu'on observe l'enfant, lequel nous intéresse doublement, parce que nous parlons d'enseignement et parce qu'il est le futur citoyen devant posséder l'esprit démocratique. Il n'a pas l'esprit d'égalité naturellement ; il ne peut d'ailleurs l'avoir dès l'abord et cela pour des raisons psychologiques ; son moi est le centre du monde et tout lui est rapporté ; l'enfant est par nature égoïste. Il n'est pas davantage, est-il besoin de le dire ? ce que nous avons appelé une personnalité ; il est un individu qui chaque jour se réalise davantage, dans certaines phases de sa vie surtout, mais cette réalisation peut se faire dans des directions fort différentes et aussi comme inconsciemment. L'enfant enfin n'a point un esprit de véritable liberté : il aime l'indépendance en général, il est même impatient du joug qu'on lui impose, mais ce n'est point là, faudrait-il le rappeler ? la liberté dont nous avons parlé. Si donc aucun des éléments constitutifs de l'esprit démocratique ne se trouve et ne germe spontanément en l'âme enfantine, il faudra, pour que cet esprit devienne ce qu'il doit être, une formation, une initiation, une création en quelque sorte. C'est là en trois mots un résumé de toute la tâche immense de l'éducation, et, pour en rester au sujet spécial qui nous occupe, de l'*éducation démocratique* en particulier. Ici nous ne saurions assez préciser et creuser cette notion si communément employée et si différemment comprise. On parle beaucoup d'instruction, d'éducation, d'enseignement, sans que les notions auxquelles ces termes s'ap-

pliquent soient toujours exactement comprises ; on dit par exemple volontiers que l'instruction est l'affaire de la cité, que l'instruction est une chose publique, mais que l'éducation est l'affaire de la famille. Cela est vrai, si l'on entend donner par là seulement une sorte de formule schématique ; mais qui ne sait par expérience qu'il est impossible, absolument impossible, de séparer ces deux domaines. Instruction et éducation, la première représentant la culture et la mise en valeur de l'intelligence, la seconde la formation de l'homme tout entier, sont entre elles dans un rapport tel qu'on ne les distingue que par l'abstraction ; quiconque instruit éduque, et toute éducation a un côté intellectuel qui est l'instruction. L'illusion qui consiste à croire que l'on peut se cantonner dans un domaine à certains moments pour passer à l'autre domaine à d'autres instants peut avoir des conséquences graves et funestes. Elle aboutit souvent à l'union d'une intelligence supérieure avec un caractère sans distinction, ni grandeur ; ou, en d'autres termes, à la réalisation positive de la première et à l'atrophie ou à un développement essentiellement négatif du second. Le milieu dans lequel se trouve l'enfant, les contacts spirituels qu'il subit ont toujours sur lui une influence. Sans parler ici de l'importance de l'exemple donné par l'homme à l'enfant, de celle des relations plus ou moins cordiales qui peuvent s'établir entre eux, rappelons uniquement celle que peuvent avoir les idées que l'enfant entend exprimer. Cette influence peut être aussi bien négative que positive ; elle peut ne point se manifester dès l'abord ; tôt ou tard elle apparaîtra, visible parfois à l'individu seul s'il a de lui une conscience suffisante, inconnue peut-être même de lui, réelle pourtant. Si l'on objectait que l'instruction est essentiellement une transmission d'idées et que l'idée est une réalité neutre en quelque sorte, nous répondrions par la constatation psychologique suivante : l'idée pure, non accompagnée d'un élément affectif quelconque, est une notion fictive ; bien plus, l'idée, qui nous apparaît toujours comme exprimée par un être humain individuel et reçue par un autre être également individuel et concret, l'idée se colore et devient le reflet d'une personnalité. Cela est particulièrement vrai en ce qui concerne les idées qui passent dans l'esprit de l'enfant et qui contribuent à « l'instruire ». Cette vérité fondamentale, nous ne saurions l'appeler autrement, de l'union de l'instruction et de l'éducation doit être

mise en relief plus encore dans une démocratie que dans un état d'une forme politique différente.

Quel doit donc être l'enseignement (nous choisissons ce mot à dessein pour désigner la formation générale de l'esprit) répondant à l'esprit démocratique? à quoi doit-il tendre? La réponse à cette question nous est fournie par l'idéal même que nous avons envisagé tout à l'heure. L'enseignement, quel qu'il soit, par sa matière et par ceux auxquels il s'adresse, doit avoir en vue : 1^o de former des hommes au sens le plus large du terme; 2^o de faire naître et de développer chez tous l'esprit démocratique; 3^o de préparer de futurs « artisans sociaux ». Chacun de ces termes demande à être précisé et plus nettement défini. 1^o Des hommes tout d'abord, parce que nous croyons que la première condition pour être un bon citoyen et un homme utile, c'est d'être un homme, ou du moins, parce que plus on est homme, plus utile on peut être à son pays et à la société. Et ce qui est pour nous le trait caractéristique de l'être vraiment humain, c'est la faculté de sympathie; dans le domaine intellectuel, elle se nomme compréhension des autres hommes; dans celui du cœur, ce n'est pas autre chose que le sentiment de la solidarité; dans celui de l'action, on l'appelle coopération. Faut-il rappeler le « *nihil humani a me alienum* » du poète latin et quel sens bien plus large et profond on lui peut donner aujourd'hui? 2^o Des esprits démocratiques, c'est-à-dire qui soient aussi rapprochés que possible du type que nous avons cherché à définir plus haut, et, pour résumer en un trait, capables de remplir leurs devoirs autant que d'exercer leurs droits de citoyens. Ce qui constitue le véritable esprit démocratique, ce n'est point le sentiment des droits de chacun, ce n'est pas même la conscience des devoirs de chacun, c'est l'union et l'harmonie de ces deux éléments. Enfin 3^o ce que nous avons nommé des « artisans sociaux », entendant plus spécialement par là des hommes accomplissant une œuvre et conscients de l'importance sociale de cette œuvre. Un enseignement qui ne tendrait pas à faire de chaque individu humain, dans un certain milieu, un travailleur, pour user d'une expression très générale, et un travailleur dont l'horizon s'étende au delà de sa personne et de sa famille, un tel enseignement ne serait point démocratique. Sans doute, au point de vue social, toute tâche n'a pas la même valeur et la même utilité; mais l'important, c'est tout d'abord que cha-

cun poursuive l'accomplissement d'une tâche, qu'il travaille réellement dans un domaine quelconque.

Les moyens dont la collectivité dispose pour donner un tel enseignement à ceux qui en seront membres effectifs quelque jour, c'est la famille et l'école. Nous ne parlerons ici ni de l'union qui devrait exister entre elles, ni de ce que devrait être la première ; notre objet est moins vaste, car nous n'avons pas la prétention de présenter un portrait idéal de la société entière. L'école seule nous doit retenir. L'enseignement sera primaire, secondaire ou supérieur, et cette division, somme toute arbitraire, supposera des différences d'âge chez les élèves, des différences de spécialisation, enfin des différences aussi de méthodes dans l'étude de tous les domaines. Notre sujet ne comporte que le second degré de l'enseignement ; aussi laisserons-nous complètement de côté ce qui concerne l'enseignement universitaire ; non pas qu'il représente chez nous la réalisation du type le meilleur, mais par simple raison de méthode. Nous devrions faire de même pour le premier degré de l'enseignement ; nous ne pouvons nous y résoudre. Et la raison principale c'est que, s'il y a un enseignement qui doive être pénétré, plus que d'autres encore, de l'esprit démocratique, c'est précisément celui-là. Nous sommes loin de penser que l'enseignement primaire doit être populaire, en opposition aux deux degrés supérieurs qui seraient de nature plus aristocratique. Mais nous constatons que c'est le seul par lequel doivent passer tous les citoyens d'une république qui inscrit dans sa constitution l'obligation et la gratuité de l'instruction primaire, que c'est pour beaucoup l'unique initiation à la vie de l'esprit qu'ils recevront jamais.

Il peut sembler que l'on dépasse la limite de la banalité admissible en redisant une fois de plus que l'enseignement primaire a une importance capitale ; et pourtant il en est de cette vérité banale comme de beaucoup d'autres : chacun la connaît, on la salue au passage quand l'occasion s'en présente, mais on ne cherche pas toujours à en sonder le sens réel et la portée. Qu'on nous permette de mettre ici l'accent seulement sur un point : la grandeur de la tâche accomplie par ceux qui donnent cet enseignement, le rôle qu'ils jouent dans la formation de l'esprit du peuple en élevant en partie ceux qui sont le peuple de demain. A eux avant tout, après la famille, revient la mission de faire comprendre et de créer en quelque

sorte l'esprit démocratique. Aucun milieu ne se prête mieux que ce premier degré de l'enseignement public à l'expérience et à la pratique de l'égalité sociale. Quant à la démonstration vivante de ce que signifient les mots d'individualité et de liberté, elle est peut-être plus difficile à cause du trop grand nombre d'élèves de chaque classe, mais elle n'est point impossible, pourvu que le maître ait conscience de sa tâche sociale. L'instruction primaire, c'est là sa difficulté principale mais aussi son privilège spirituel, doit donner à l'enfant le minimum de connaissances nécessaire pour entrer dans la vie et faire de cette vie une réalité utile. Nous disons minimum parce que, dans cette instruction surtout, tout superflu, tout luxe d'érudition doit être banni; savoir tout le nécessaire, et le savoir de telle manière qu'il soit un acquis pour toute l'existence, voilà quel doit être l'idéal de cette première école. Et si nous parlons de connaissances, employant un mot de teinte peut-être trop intellectualiste, c'est en nous rappelant l'unité fondamentale de l'esprit et l'influence de chaque activité psychologique sur le moi tout entier.

Mais pour important et captivant que soit ce sujet, nous ne pouvons le laisser empiéter sur celui que nous avons plus spécialement en vue. La première instruction, ou si l'on veut l'enseignement primaire fera dès l'abord constater des différences considérables entre les enfants, différences de natures, plus spécialement différences d'aptitudes au travail intellectuel. Nous n'entendons point ici parler du plus ou moins d'intelligence et de compréhension des enfants; nous pensons à cette orientation générale des esprits et des goûts, que l'on observe déjà dans le jeune âge, et qui permet de distinguer ceux qu'on pourrait nommer les « intellectuels » et les « pratiques ». La nature opère par là comme une première division du travail de la collectivité : les uns étant appelés à certaines fonctions, à certaines œuvres, les autres à d'autres fonctions, à d'autres œuvres. Nous croirions superflu d'ajouter et de démontrer longuement que la destination à un genre de travail plutôt qu'à un autre ne constitue et ne confère, dans une démocratie, ni supériorité, ni privilège pour les uns, ni infériorité, ni servitude pour les autres. Il y a donc certains élèves qui, par leurs dons spéciaux, parcourront d'un pas plus rapide que d'autres la carrière de l'école primaire ; à ceux-là, si leurs goûts sont en accord avec leurs aptitudes intellec-

tuelles, l'enseignement secondaire ouvrira toutes grandes ses portes : ce sera comme la sanction par la société du fait donné par la nature.

L'enseignement secondaire sera-t-il donc mis sur le même pied que l'enseignement primaire, c'est-à-dire sera-t-il, lui aussi, obligatoire et gratuit ? La réponse à cette question ne peut être donnée en bloc. Obligatoire, non, il ne le sera jamais, même pour ceux qui auraient été désignés comme pouvant le suivre avec fruit ; la société peut exiger de tous ses membres les connaissances suffisantes pour participer à la vie publique, mais rien au delà. Pour une raison ou pour une autre, dont parents et maîtres seront les juges compétents, il pourra se faire qu'un élève fort intelligent s'oriente et soit orienté par ceux qui le dirigent vers une carrière « pratique » plutôt que vers une carrière « intellectuelle ». L'esprit démocratique réclame la liberté, qui implique la responsabilité, dans ce domaine comme dans tous. Mais l'enseignement secondaire sera gratuit, aussi bien que l'enseignement primaire, pour ceux dont les aptitudes et les goûts seraient comme un appel à une carrière « intellectuelle ». Nous n'envisageons point cette question complexe de la gratuité de l'enseignement secondaire : serait-il gratuit pour tous ou seulement pour ceux qui, sans cette gratuité, n'en pourraient profiter ? Qu'il nous suffise de dire que, dans un cas comme dans l'autre, le second degré d'enseignement devrait admettre seulement ceux qui pourraient le suivre avec facilité ou en tous cas avec profit. D'autre part, il nous paraît profondément injuste et contraire à l'esprit démocratique que, par le seul fait de la position économique d'une famille, des enfants soient privés des bienfaits et des ressources de l'enseignement secondaire, empêchés peut-être de devenir des hommes qui rendraient au centuple à la collectivité ce qu'ils auront reçu ; que d'autres au contraire, par le même fait de nature extérieure et matérielle, jouissent de ces bienfaits et de ces ressources sans en rien retirer, prenant ainsi la place qui, en bonne justice, appartiendrait à d'autres. Qu'on résolve une telle question par la fondation de bourses, par des décisions législatives, par l'appel à la solidarité des membres de la cité politique, peu importe en somme ; mais les principes d'individualité et de liberté exigent (nous reviendrons plus tard sur celui d'égalité) qu'elle soit résolue, et résolue, croyons-nous, dans le sens que nous indiquons.

La participation ou la non-participation à l'enseignement secondaire constituera donc la première spécialisation du travail chez l'enfant en même temps qu'une première indication du chemin qu'il devra suivre dans l'avenir. Mais dans cet enseignement secondaire lui-même, cette spécialisation se précise encore davantage. Les études entreprises par l'enfant vers l'âge de 12-14 ans (nous ne pouvons fixer l'âge d'une manière plus exacte, mais ici encore nous croyons qu'une liberté plus grande pourrait exister) seraient ou plus spécialement classiques, ou plus spécialement techniques. De ces deux premières divisions, divisions principales et qui répondent bien à une orientation générale différente de l'esprit et des recherches scientifiques, nous distinguerions une troisième, en raison de son caractère et de son importance exceptionnelle : la division des maîtres futurs de la jeunesse ou division pédagogique. La séparation entre études classiques et études techniques se comprend d'elle-même, elle s'impose et se justifie par la seule considération de la division du travail et des aptitudes. Entre ces deux « sections », nous ne pensons pas qu'une section intermédiaire soit réclamée par nos conditions sociales actuelles : quiconque veut connaître l'antiquité doit l'étudier dans ce qu'elle a de plus beau, de plus original, de plus humain, la civilisation hellénique ; l'étude de la langue et de la littérature latines faite en excluant la langue et la littérature grecques, est une étude en quelque sorte tronquée ; si elle peut se justifier à certains points de vue purement utilitaires, elle ne correspond pas à une tendance spirituelle générale, elle n'est qu'une sorte de compromis, lequel pourrait se faire sans nécessiter une institution scolaire particulière. Il en est autrement de la division dite pédagogique ; là où la collectivité est assez nombreuse pour entretenir des écoles dont le seul but est de former de futurs maîtres ou instituteurs, l'entretien de telles écoles est un « devoir démocratique » ; là où la préparation des futurs pédagogues rentre dans l'enseignement dit secondaire, le devoir démocratique se transforme quelque peu, mais il n'en demeure pas moins que ce devoir est l'un des premiers pour chaque citoyen. Un tel sujet vaut du reste d'être traité pour lui-même ; nous l'indiquons seulement en passant. La répartition des élèves en élèves « classiques », élèves « techniques » ou élèves « pédagogiques » devrait résulter de la consultation et de la décision collective des maîtres.

et des parents des enfants. Aucun rouage officiel ou administratif nouveau ne serait nécessaire ; la seule condition serait que maîtres et parents se connaissent, eussent l'occasion de se rencontrer et de mettre en commun leurs expériences et leurs observations. Nous pourrions ici répéter, à propos de cette seconde sélection, exactement ce que nous avons dit à propos de la première ; le critère en devrait être tout d'abord les dispositions et les goûts de l'enfant.

Comment formuler le but général de l'enseignement secondaire et son rôle dans une démocratie ? Ce but, en deux mots, c'est de *former une élite spirituelle dans la nation*. Mais ce but n'est-il pas en contradiction directe et manifeste avec l'idéal de l'esprit démocratique ? S'il y avait là une véritable antinomie, l'opposition de deux principes différents, nous n'aurions plus qu'à choisir entre deux tendances sociales. Mais le dilemme ne se pose pas ; il suffit de s'entendre sur les termes employés et ce qu'ils signifient.

Nous avons constaté, pratiquement déjà, que l'égalité, même réalisée autant qu'elle le peut être, ne suppose pas l'identité des individus, au contraire. La cité peut se représenter sous l'image d'un organisme où les membres, pour concourir à un même but général, n'en ont pas moins des fonctions distinctes. Nous constatons aussi, par l'histoire, qu'un peuple chez lequel n'existe point une élite spirituelle, en est encore à un état de civilisation inférieur ; il faut à un peuple (gardons-nous de la crainte superstitieuse des mots !) une aristocratie spirituelle. Le terme « spirituel » doit d'ailleurs exprimer d'emblée le véritable sens de la formule et empêcher qu'elle ne soit faussement entendue. Une élite ne signifie pas une classe, un parti ; une aristocratie spirituelle n'est point un terme synonyme de classe dirigeante ou de parti occupant le pouvoir. De même que, selon l'esprit démocratique, ce qu'on nomme gouvernement n'est que l'ensemble des représentants et des administrateurs de la cité, de même l'élite spirituelle, et nous disons spirituelle plutôt qu'intellectuelle à dessein, ne gouvernera et ne dirigera pas au sens extérieur de ces mots, mais *inspirera* la collectivité. On comprend que cette mission est aussi délicate qu'elle peut être belle et qu'elle ne peut être remplie pour le bien général que par ceux qui satisfont à certaines conditions : la première de ces conditions, c'est d'avoir conscience de ce que peut et doit être l'in-

dividu qui fait partie de « l'élite spirituelle » d'un peuple, c'est que le sentiment de la responsabilité sociale ait été éveillé et affiné en lui. Il faut dire aussi que, s'il importe dans cette préparation de mettre surtout au premier plan le côté des devoirs, il n'est pas moins nécessaire qu'à ces devoirs correspondant, comme toujours, certains droits, dont le premier est le droit à l'existence ; nous voulons dire par là que l'élite spirituelle doit être reconnue et acceptée par la collectivité, non point par des manifestations et des distinctions extérieures, mais d'une manière également spirituelle : à l'effort accompli en vue du bien de tous, au dévouement, à l'inspiration morale devra répondre la confiance, le respect et le désir de la collaboration. N'oublions pas que nous sommes ici dans le domaine spirituel et moral et que nous parlons d'un idéal, d'une tendance générale à réaliser.

Tout ce que nous venons de dire tend entre autres à cette conclusion : l'importance de l'enseignement secondaire au point de vue social ; en conséquence, le devoir et même la nécessité pour une démocratie de donner une attention toute particulière à ce qui le concerne. Si nous examinons de plus près quels sont les hommes que cet enseignement doit former, à quelles carrières se vouent ceux qui sortent de nos collèges et de nos « gymnases », nous verrons que ce sont les représentants des carrières dites libérales, professeurs, avocats, médecins, pasteurs, de l'industrie, du commerce ou des carrières artistiques ; or, dans chacune d'elles, il y a comme deux côtés à considérer, ou, pour mieux dire, la préparation à chacune d'entre elles suppose d'une part des connaissances générales, d'autre part des connaissances techniques. Il est naturellement impossible de séparer absolument les unes des autres : toute connaissance particulière contribue à former l'esprit en même temps qu'à le meubler ; cependant on comprend sans peine ce que l'on entend par des notions techniques en des domaines déterminés comme ceux auxquels nous pensons ici. Ces notions techniques, dont l'acquisition est commencée déjà dans l'instruction secondaire par la spécialisation dont nous avons parlé plus haut, ne sont pas à notre avis la partie la plus importante de cette instruction. La préparation générale, préparation à la vie dans son ensemble, en quelque sorte, l'emporte sur la préparation à une carrière déterminée ou même à un genre déterminé de carrières (clas-

siques ou pratiques). La spécialisation de l'individu dans un certain domaine, dans une certaine tâche, s'imposera d'elle-même ; elle est nécessaire et inévitable, elle le devient et le deviendra toujours davantage. A cette spécialisation, que l'on peut regretter sans doute et déplorer, mais à laquelle bon gré, mal gré, il faut se soumettre, que l'enseignement secondaire donne du moins un contre poids par un développement général du futur citoyen devant exercer une fonction ou un métier particuliers ; que le médecin, l'avocat, l'ingénieur, le commerçant, le musicien ou le peintre soient chacun ce qu'il est sans doute ; mais que chacun soit et demeure en même temps un homme, simplement un homme. Nous revenons ici, en conclusion sur ce point général de la nature de l'enseignement secondaire dans une démocratie, à un caractère qui reprend ou confirme ce que nous avons dit déjà plus haut : l'enseignement secondaire doit viser à donner à ceux qui en bénéficient la plus grande somme d' « humanité » possible ; par là, il prépare vraiment dans la nation l'élite dont toute collectivité a besoin ; par là, il tend à la réalisation d'un idéal social vraiment démocratique.

On comprend que nous avons parlé exclusivement jusqu'ici de l'enseignement secondaire des jeunes garçons ; nous ne pouvons pas ignorer que des problèmes analogues à ceux posés par cet enseignement se posent aussi dans l'éducation et l'instruction des jeunes filles. Nous devons dire ici, en quelques mots, comment ils nous apparaissent, jugés du point de vue de la démocratie : En principe et d'une façon générale l'instruction primaire féminine ne devra pas différer de celle donnée aux garçons ; elle aura les mêmes caractères essentiels. Mais, forcément, s'adressant à des individus de sexes différents, elle recevra de ce fait des déterminations spéciales ; et ce qui établira ces déterminations c'est précisément l'idée que l'on se fait de la femme dans une démocratie. Nous croyons que le rôle principal et en même temps normal de la femme doit être joué dans la famille, à la maison ; la mission féminine par excellence, celle qu'il faut mettre au tout premier plan, c'est l'éducation des enfants. Et nous avons la prétention, en répétant cette banale proposition, de ne point placer la femme dans une position inférieure vis-à-vis de l'homme. Nous dirions presque : Au contraire, si pour éviter de tomber dans un excès nous ne craignions de tomber dans un autre, et si nous ne

pensions qu'il n'y a point ici à trancher une sorte de question de prééminence ou de valeur. Seulement affirmer que la place et la tâche de la femme sont au foyer domestique, c'est n'envisager qu'un idéal ou une partie de la réalité : il faut tenir compte du fait que la femme ne peut pas toujours avoir un foyer, se consacrer toute à sa famille, élever ses enfants ; il faut tenir compte aussi des tendances féministes de notre temps dans lesquelles nous pouvons voir certainement une forme de l'esprit démocratique général ; le « féminisme », si l'on prend le mot dans sa plus large et haute acception, est-il autre chose que la revendication d'une égale justice pour la femme et pour l'homme ? Ces considérations nous conduisent à cette conclusion pratique : l'esprit démocratique a pour idéal d'accorder les mêmes droits à l'homme et à la femme, dans la mesure où ces droits ne contredisent pas les devoirs spéciaux de l'un et de l'autre. En d'autres termes il faut offrir à la jeune fille les mêmes possibilités de développement et de préparation à sa tâche future que l'on offre au jeune garçon. Et nous retrouvons ici d'un côté des connaissances techniques, d'un autre des connaissances générales ; les premières sont techniques non seulement en ce qu'elles sont comme une première initiation une à carrière spéciale, mais parce qu'elles contribuent déjà à former dans la jeune fille la future mère de famille ; ces connaissances techniques ne sont pas moins importantes que les autres, pensons nous ! Quant aux secondes, les connaissances générales, elles ont pour but, aussi bien que pour la jeunesse masculine, avant tout de former l'esprit ; non pas seulement l'intelligence ou la raison, mais l'être spirituel tout entier.

Le rôle social de la femme ne nous apparaît pas comme devant être un calque de celui de l'homme ; les indications que la nature même nous donne, par les fonctions qui sont dévolues nécessairement à chacun, nous empêchent d'admettre comme un idéal la tendance à ce que nous pourrions nommer « l'identification des sexes ». Homme et femme ont à accomplir une action différente dans la collectivité familiale d'abord, sociale ensuite ; jeune garçon et jeune fille ont en conséquence à recevoir une préparation à la vie différente. Mais le principe de liberté subsiste, et si les mêmes chemins ne sont pas imposés à tous, du moins ne doit-il point s'en trouver de réservés aux uns et de défendus aux autres. L'esprit démocra-

tique doit être aussi bien un esprit d'égalité, d'individualisme et de liberté chez la femme que chez l'homme et pour elle que pour lui. Il s'agit donc par l'enseignement secondaire féminin de créer aussi un esprit démocratique, c'est-à-dire avant tout de former des personnalités, de leur donner la conscience de l'égalité, de la valeur des individus et la notion de la vraie liberté ; il s'agit, d'un point de vue spécial, de donner à l'homme non un rival mais une aide et une collaboratrice. L'enseignement aura donc pour but de créer des unités sociales, des « cellules sociales », si l'on veut admettre la comparaison de la cité avec un organisme, mais ces unités se conditionnent en quelque sorte mutuellement.

Dans cette vaste et complexe question du féminisme, plus spécialement de l'enseignement des jeunes filles, les éléments politiques qui peuvent entrer en jeu, exercice de certains droits, admissibilité à certaines fonctions, nous semblent avoir une importance secondaire. Toute la question est dominée par la loi de la division du travail, et le problème consiste d'abord à bien établir ce qui appartient en propre à chacun. Nous croyons pour notre part que la réalisation de certains devoirs peut demander l'abstention à la jouissance de certains droits et qu'il n'y a là rien que de naturel et de compréhensible. — Mais nous ne pouvons ni ne voulons traiter ici cette question ; c'est assez d'avoir indiqué la direction dans laquelle nous lui chercherions une réponse.

Après avoir cherché à définir l'esprit démocratique, après avoir ensuite examiné d'une manière toute générale quels caractères doit posséder l'enseignement secondaire pour répondre à cet esprit, il nous faut maintenant serrer cette même question de plus près et voir comment il sera possible pratiquement de réaliser cet esprit dans l'enseignement et par lui. Deux éléments principaux constituent (nous le rappelons) la matière de l'enseignement secondaire : les connaissances spéciales ou techniques et les connaissances générales que nous pourrions aussi nommer humaines. Prévenons ici tout malentendu en précisant ces termes. Nous n'opposons pas technique à littéraire, mais nous entendons par ce mot ce qui appartient en propre à chaque science ou à chaque art et, par là, les différencie des autres. Le futur ingénieur, dont les études secondaires sont orientées déjà vers certaines sciences, aura

ainsi un certain nombre de domaines où seul il pénétrera ; du moins il recevra dans ces domaines une somme de données scientifiques plus grande que ses camarades appartenant à d'autres sections. De même l'élève d'un collège classique sera seul à étudier les langues anciennes, et le futur maître d'école seul à être initié aux questions pédagogiques. Mais ces branches, qui sont vraiment les « *branches spéciales* » en même temps que caractéristiques de chaque section, sont peu nombreuses ; première constatation de laquelle nous déduisons ce fait très important : l'enseignement secondaire n'admet qu'un minimum de spécialisation. A cette première catégorie des « *branches spéciales* » s'en joint une seconde, beaucoup plus nombreuse, constituée par des domaines d'étude communs à tous mais où tous ne vont pas jusqu'au même point, les uns pénétrant plus avant que les autres en raison de l'ordre d'études, classique, technique ou pédagogique, qu'ils ont choisi. Faut-il en citer des exemples : les mathématiques, les sciences physiques et naturelles, l'histoire et la géographie, les langues modernes autres que la langue maternelle. Nous pourrions nommer ces branches les « *branches générales* », donnant à entendre par là qu'elles doivent être communes à tous. Enfin dans une troisième catégorie, nous rangerions celles qui non seulement doivent être étudiées par chaque élève mais qui doivent l'être également par tous à cause de leur nature, de leur importance et du rôle particulier qu'elles peuvent et doivent jouer dans la formation de l'esprit ; nous les appellerons les « *branches essentielles* ».

N'ayant point à tracer un programme de l'enseignement secondaire mais seulement à chercher comment cet enseignement pourra être vraiment démocratique dans son esprit, son but et ses moyens, nous laisserons de côté ce qui concerne soit les branches spéciales, soit les branches générales. Nous nous attacherons uniquement aux branches essentielles. Et si nous leur donnons cette qualification c'est parce qu'elles nous paraissent propres plus que toutes les autres à former des hommes et par là répondre au but premier de tout enseignement en général, particulièrement de tout enseignement secondaire dans une démocratie. Trois caractères nous semblent devoir être mis au premier plan lorsqu'on cherche à définir ce terme homme. Ce qui fait d'un être humain un homme, c'est en premier lieu l'activité de la pensée ; en

second lieu la connaissance de la vie ; en troisième lieu enfin le travail méthodique.

La pensée tout d'abord, mot bien vague en somme et qu'on applique à des activités psychologiques diverses, mais par lequel nous voulons dire ici l'activité de l'esprit qui prend conscience des phénomènes, qui les observe, qui cherche à les coordonner et qui porte sur eux des jugements. La formation de la pensée commence par l'éducation des sens chez le petit enfant et va jusqu'à celle de la raison abstraite du savant ou du philosophe ; elle est, comme l'esprit lui-même, indéfinie, c'est-à-dire jamais achevée.

La connaissance de la vie, que nous pourrions plus justement peut être nommer la connaissance de la réalité, est cette science de l'homme et des choses que seule l'expérience directe produit ; mais les expériences faites par d'autres hommes que par nous-mêmes peuvent nous être comme des jalons pour notre chemin ; nous pouvons trouver dans tel fait comme un garde-à-vous, et dans tel autre une indication du chemin à suivre en quelque moment de la vie. Nous ne pensons certes pas que savoir et agir soient une seule et même chose, mais nous croyons que plus l'homme a d'expérience, directe ou indirecte, du monde et de ses semblables, mieux il peut agir.

Nous avons employé l'expression de travail méthodique, qui désigne le troisième des caractères essentiels de l'homme, pour unir en un seul symbole les deux faits de l'activité et de la méthode qui doit régler cette activité. Ce sujet est d'une importance trop souvent, en pratique du moins, méconnue. Avoir en effet des idées générales, avoir même des principes théoriques d'action ne suffit pas ; on peut raisonner fort bien sur les événements, on peut en connaître une très grande quantité, et être bien loin de réaliser un idéal d'homme. L'ouvrier, c'est-à-dire l'homme qui accomplit une œuvre, l'ouvrier dit manuel, ou intellectuel, ou artiste remplit seul sa mission humaine et civique ; et dans une démocratie tout particulièrement l'oisif et l'inutile sont des êtres anti-sociaux. Mais cette activité pour donner vraiment des résultats utiles doit être conduite, quelle qu'elle soit, avec méthode. Il ne suffit pas non plus de travailler, il faut encore savoir travailler ; un travail accompli sans méthode n'est souvent qu'une vaine agitation.

Plus donc chacun de ces trois caractères sera réalisé dans l'individu, habitude de la pensée, connaissance de la vie, acti-

vité méthodique, plus l'individu sera vraiment homme ; mais ce qui surtout constituera la réalisation de cet idéal humain, c'est l'union et l'harmonie de ces caractères. Il n'est guère possible que l'homme se distingue par son activité méthodique s'il n'a pas vraiment une pensée active et une certaine science de la vie. Mais il y a des hommes chez lesquels le travail de la pensée ou les connaissances acquises peuvent être considérables et qui pourtant sont comme étrangers à la réalité de la vie lorsqu'il s'agit de passer de la théorie à la pratique ; ils manquent de méthode, ils n'ont jamais appris à travailler bien qu'ils aient parfois beaucoup travaillé. L'enseignement secondaire dont nous parlons sera donc non seulement une acquisition de connaissances, mais une acquisition de méthode de travail, un apprentissage en quelque sorte en même temps qu'une instruction.

Toute étude et tout genre de travail peut dans une certaine mesure contribuer à cette formation des différents caractères que nous venons de décrire ; car toute étude suppose un travail de la pensée et en conséquence un développement de cette pensée ; toute étude augmente en un sens la science de la vie que l'homme possède ; toute étude enfin peut être une leçon de méthode. Mais il y a deux domaines surtout qui sont propres à réaliser la culture de l'esprit humain ; ce sont ceux de la langue maternelle et de la philosophie (nous préciserons ces termes) ; ils constituent ce que nous avons nommé les «branches essentielles» de l'éducation secondaire. En pénétrant sur ce terrain nous justifierons l'appellation que nous lui donnons et qui paraîtra peut-être étrange ou exagérée, pour l'une en tout cas de ces études.

Est-il besoin de rappeler l'importance de la *langue maternelle* et la valeur de son étude pour la formation de l'esprit de l'enfant ? Nous ne pourrions sur ce sujet que redire des choses connues de tous. Mais, si banale que puisse paraître une telle question, il demeure cependant des points qui en elle méritent d'être signalés à l'attention. On envisage trop souvent, à notre avis, le langage par son côté exclusivement social ; il est l'instrument principal de communication entre les hommes ; il est, partiellement du moins, le résultat de conventions et de coutumes d'une certaine société ; il est en conséquence correct ou incorrect, bon ou mauvais, suivant qu'on obéit ou non à ces conventions et à ces coutumes. Tout cela

est juste, mais cela n'est pas tout ; on n'envisage, si l'on s'en tient à ces constatations, que le côté extérieur de la question. On néglige le langage en tant qu'instrument de la pensée individuelle ; peut-être nous répondra-t-on que cette négligence provient de l'évidence même de cette constatation ; car il est bien reconnu de tous que la langue apprise dès l'enfance sert à exprimer notre pensée. Nous ne contredirons point cette vérité, mais nous demanderons si les éducateurs et les maîtres des enfants en sentent toute la portée et en tirent toutes les conséquences que l'on en peut tirer. A-t-on toujours et en toute occasion conscience du rapport qui unit la parole, le mot prononcé ou écrit à la pensée, à l'idée exprimées ? La parole peut demeurer un phénomène très extérieur, presque une forme vide ; il peut n'y correspondre qu'un minimum de pensée, c'est-à-dire de travail intérieur. Cherche-t-on toujours à se rendre compte de ce que les mots signifient pour ceux qui les emploient, et ne laisse-t-on pas bien souvent se former de fausses associations entre l'image ou l'idée et son expression ? ou bien encore ne se contente-t-on pas chez nous trop souvent aussi d'une expression qui est en quelque sorte un pis-aller, qui ne rend pas vraiment le fait psychologique de celui qui parle, mais plutôt le laisse vaguement deviner, si bien qu'il faut, pour qu'il y ait compréhension, une véritable interprétation ? Il n'est point inutile de redire qu'il faut attacher une grande importance à la manière de parler non seulement parce qu'il faut parler correctement, de même qu'il faut faire bien tout ce que l'on fait, mais parce qu'il y a entre la parole et la pensée une action réciproque constante. Peut-être est-il paradoxal de prétendre absolument qu'une parole difficileuse ou sans formes précises et arrêtées est toujours l'indice d'une pensée indécise et flottante ; mais on peut affirmer qu'en général (et cette affirmation appuyée sur des faits suffit à fournir des indications pédagogiques utiles) à une pensée claire correspond une langue également claire et compréhensible à tous. Bien plus, on peut regarder comme un fait établi qu'un des meilleurs moyens pour former la pensée, pour la rendre précise et nette c'est d'exiger toujours de l'enfant une parole nette et précise. Il faut pour cela sans doute un effort continu de la part du maître, une surveillance incessante, qui devrait s'exercer aussi dans la famille, mais il s'agit en somme d'une habitude à donner à l'enfant, et une fois

l'habitude prise l'effort du maître diminue, surtout si l'exemple donné par celui-ci est une mise en pratique de ce qu'il exige.

Mais par quels moyens procéder pour atteindre à ce résultat d'une pensée active s'exprimant par une parole claire et correcte, c'est-à-dire qui rende vraiment compte de la pensée ? comment doit se faire l'étude de la langue maternelle pour que cette étude réalise autant que possible l'idéal de l'enseignement secondaire tel que nous l'avons entrevu ? Les moyens sont divers, mais peuvent, chacun en quelque mesure, contribuer à arriver au but proposé. La lecture est le premier de ces moyens, lecture des auteurs français faite en classe par le maître ou par les élèves, lecture faite à la maison et dont l'élève devra rendre compte. Lire couramment, sans faire des fautes de prononciation, sans mettre toutes les phrases sur un même plan, c'est sans doute ce que l'on appelle en général « bien lire » ; ce n'est pas là cependant ce qui doit être le but premier poursuivi par le maître. Bien lire devrait signifier : lire avec intelligence ; car alors les qualités de nature formelle dont nous parlions viendront tout naturellement à l'élève. Il faut d'abord chercher à faire comprendre ce qui est lu et s'assurer si cette compréhension existe réellement. Il faut montrer que dans un récit, quel qu'il soit, aussi bien que dans une phrase, tous les éléments du langage n'ont pas la même importance, que certains d'entre eux sont comme des centres autour desquels les autres se groupent. Il faut découvrir le plan et la marche des idées et, autant que cela se peut, faire *sentir* à l'enfant ce que renferme telle ou telle page d'un auteur étudié. C'est une véritable initiation par laquelle doit passer l'intelligence.

Le second moyen, c'est l'exercice de rédaction ou de composition, plus propre encore à former la pensée et à la préciser que celui de la lecture, car il est un travail plus personnel. Les difficultés qu'il présente sont nombreuses et méritent un sérieux examen ; nous ne pouvons les envisager ici ; nous ne pouvons qu'indiquer en quoi ce travail peut contribuer à l'œuvre poursuivie. La parole écrite demande une précision encore plus grande et une attention plus soutenue de la part de l'élève que la parole proprement parlée. La composition peut être une excellente école, la meilleure peut-être à l'âge où elle est pratiquée comme devoir scolaire, pour la méthode de tra-

vail. Ne point composer « à vide » en quelque sorte, savoir ordonner des matériaux suivant certains principes, en particulier pour produire une certaine impression voulue, forcer la pensée à chercher le mot qui rende la sensation, l'idée ou le sentiment à exprimer, voilà, simplement à titre d'exemples, quelques-uns des avantages que l'on peut retirer d'un tel travail, quelques-uns des buts particuliers qu'il doit poursuivre.

L'étude scientifique de la langue est le troisième moyen, et non le moins profitable, pour éduquer l'esprit. En disant étude scientifique nous précisons bien ce fait qu'il ne s'agit pas d'une simple mémorisation de règles empiriques. Que le mot de science n'effraie point ; on peut habituer le petit enfant à la méthode scientifique dès le premier âge en lui enseignant à observer, à rechercher les relations entre les phénomènes ; il ne s'agit pas ici d'autre chose. Faire voir les rapports qui existent entre les mots d'une phrase, entre les phrases d'un récit, montrer pourquoi l'auteur a employé telle forme plutôt que telle autre en vue d'un certain effet littéraire, voilà qui constitue la matière de véritables leçons de psychologie et de logique. Etudier la vie des mots, c'est-à-dire les transformations de fond ou de forme qu'ils subissent au cours du temps, montrer comment l'usage ou l'oubli de telle expression ou de tel terme correspond à un état social ou à un état psychologique particuliers, signaler comment tel fait linguistique étrange au premier abord n'est en réalité que le résultat du travail de l'intelligence sur le langage, voilà encore l'occasion d'enseigner l'histoire en même temps que la langue maternelle. Enfin, et nous ne prétendons pas à épuiser le sujet, chercher par la comparaison des styles divers, style de la poésie lyrique ou narrative, style du conteur, style de l'historien, à dégager les caractères principaux de la langue, ce qui appartient à tous les écrivains et non pas à tel auteur spécial, voilà une manière de faire saisir à l'enfant, sans aucune leçon purement théorique ou un enseignement *ex cathedra*, le génie de la langue qu'il parle, son esprit.

L'étude purement littéraire ou la connaissance des grands auteurs français par le cours de littérature sera le quatrième et dernier moyen que nous voulons relever ici pour former l'esprit. Elle est l'aboutissement et le couronnement de toutes les autres qu'elle suppose ; elle tend non seulement à donner des connaissances précises dans le domaine de la littérature,

lesquelles ont leur intérêt et leur utilité, mais plus encore peut-être elle doit avoir en vue deux résultats : d'abord un résultat esthétique ; à côté de l'examen des idées exprimées qui peut, cela est évident, être un élément capital de développement, il ne faut pas oublier qu'il y a dans toute œuvre littéraire une certaine beauté qu'il faut apprendre à sentir et à juger. Cette formation du goût est un travail délicat, où la personnalité de celui qui enseigne a toujours une large part, mais qui ne réclame que plus d'attention et de sollicitude. Il y a dans ce domaine des possibilités d'éducation spirituelle que l'on ne trouve pour ainsi dire en aucun autre ; faire aimer le beau sous toutes ses formes et inspirer de l'aversion pour ce qui est laid, faux ou vulgaire, c'est une des plus belles prérogatives de l'éducateur quel qu'il soit.

L'enseignement de la littérature peut ensuite — ce résultat est proche parent du précédent, — faire naître ou développer le goût de la lecture ; or ce goût, s'il est accompagné d'un sentiment réel du beau, est un bien inappréciable soit pour la formation de l'esprit du jeune homme, soit pour sa vie toute entière. Eveiller la curiosité, donner le désir de connaître, pousser à la recherche du beau, c'est éléver l'enfant au sens le plus noble de ce mot et le préparer pour une vie où l'esprit aura toujours ses droits reconnus.

Est-il nécessaire, pour conclure sur ce premier point, l'étude de la langue maternelle, de dire qu'en le traitant nous ne croyons pas être sorti des limites de notre sujet ? Toutes les considérations exposées sont en effet dominées par ce principe général : former des esprits libres, indépendants, de véritables individualités ; et c'était là l'idéal que nous avions défini comme idéal d'un enseignement pénétré de l'esprit démocratique. Et nous faudrait-il justifier plus amplement cette affirmation que l'enseignement de la langue maternelle devrait être au centre même de tout l'enseignement primaire et secondaire ? Jusqu'au moment où intervient une première spécialisation des élèves par le choix qu'ils font entre les études dites techniques, classiques ou pédagogiques, tout travail, toute étude devrait en un sens être un travail, une étude ayant pour but la connaissance de la langue maternelle telle que nous l'avons esquissée. Car dans cette étude le fond, c'est-à-dire l'idée ou l'élément spirituel en général n'est jamais séparé de son expression, le langage.

Nous avons dit à propos de l'enseignement de la langue maternelle quelle pouvait être sa valeur plus particulièrement philosophique. Mais en demeurer à cette seule étude comme étude philosophique serait très insuffisant ; on commetttrait par là ce que nous pourrions nommer une faute pédagogique par omission. L'enseignement secondaire, surtout conçu dans l'esprit que nous avons exposé, doit comprendre une *culture philosophique* de l'esprit. Cette culture doit, cela va sans dire, se faire au travers de tout le cycle des études, dans toutes les leçons, à propos de chaque domaine ; on a dit que l'on pouvait parler de tout à propos de tout, on a même fait de cet aphorisme un principe de pédagogie des plus féconds s'il est appliqué avec discernement ; mais il ne faut pas oublier un autre principe pédagogique : une étude quelconque, pour être vraiment éducative, doit être poursuivie suivant une certaine méthode, un certain plan, et ne pas consister seulement en une multitude de connaissances acquises au gré des circonstances. C'est dire qu'il doit y avoir comme deux préparations philosophiques pour le jeune homme ; l'une toute générale, qui se fait d'une manière inconsciente, et qui dépend de l'esprit plus ou moins philosophique de chaque enseignement particulier : sciences, littératures, langues, etc. ; l'autre plus spéciale, à laquelle on consacrera un temps déterminé et qui devra réunir les deux caractères d'être une étude de certains domaines spéciaux et d'avoir toujours une portée générale.

Nous ne croyons pas inutile de chercher à montrer rapidement l'importance de ce dernier enseignement, conclusion et terme en quelque sorte des autres. Ce que nous disons ici ne sera pleinement éclairé qu'une fois l'enseignement philosophique décrit et analysé dans ses diverses parties ; mais nous pouvons provisoirement le résumer en disant que son but est la connaissance de l'homme, de l'esprit de l'homme et de la vie. Une telle science, toujours incomplète sans doute, sera utile à tous : pour ceux qui dans l'enseignement secondaire cherchent une préparation à des études supérieures, études de sciences physiques et naturelles, de médecine, de lettres, de droit ou de théologie, ce sera comme un contre poids, posé par avance, aux inconvénients de la spécialisation inévitable qu'ils subiront dans la suite. Ils auront pris conscience, entre autres, de cette vérité essentielle que les domaines de l'esprit humain sont indéfinis, sinon infinis, et qu'il y a, à côté d'eux,

des êtres semblables à eux, qui ont droit aussi à une part de vie, d'activité et de bonheur dans le monde.

Pour ceux qui, leurs années de collège terminées, devront immédiatement entrer dans une carrière pratique, qu'ils fassent alors l'apprentissage de quelque métier ou qu'ils entrent dans le commerce ou l'industrie, cette préparation générale, cette perspective ouverte sur des horizons que la vie sans doute voilera quelque peu ou qu'elle rétrécira, leur permettra un plus réel rapprochement avec les autres membres de la collectivité. Elle sera comme la conclusion naturelle de leurs études, études uniques et en un sens définitives, et cette conclusion aura l'immense avantage d'être en même temps une introduction à un genre de préoccupations supérieures. Pressés peut-être, comme leurs camarades d'ailleurs qui auront embrassé des carrières dites libérales, par les nécessités matérielles et mesquines, mais non point méprisables, de l'existence, ils garderont en leur souvenir comme une expérience cette profonde vérité que « l'homme ne vit pas seulement de pain », qu'il y a à côté de la tâche spéciale et immédiate de chacun une tâche plus générale et qui peut devenir, à certains moments, l'œuvre essentielle à accomplir.

Pour ceux enfin qui se voueront à cette mission importante entre toutes de l'enseignement de la jeunesse, une éducation philosophique aura une importance réellement considérable. Elle les rendra plus capables, tout d'abord, de comprendre ceux qui leur sont confiés et par là d'agir efficacement sur eux ; elle leur sera donc d'une utilité directe. Elle contribuera à leur donner des principes de vie, du moins à les mettre à même de critiquer, c'est-à-dire de juger ceux qu'ils ont reçus, de se former, pour tout résumer en un mot, un idéal de vie et une conception de la vie. C'est là chose importante pour chacun, nous dira-t-on peut-être. Sans doute, mais importante surtout pour quiconque a la tâche particulière de former des intelligences, des cœurs et des consciences. Et ce qu'ils recevront de plus essentiel encore par cette éducation philosophique, ce sera la conscience de la gravité, de la valeur et de la beauté du travail dont ils font l'œuvre de leur vie.

Mais quel devra être cet enseignement que nous appelons philosophique pour répondre à son but ? Avant d'en indiquer les diverses parties, qu'il nous soit permis de relever ici une conception absolument erronée que l'on se fait souvent de la

philosophie. Lorsqu'on dit de quelqu'un qu'il « fait de la philosophie » ou qu'il « étudie la philosophie », on donne fréquemment pour ne pas dire presque toujours l'impression de quelque chose de volontiers nébuleux, obscur, difficile et qui est aux antipodes de ce qu'on appelle « la réalité ». Et d'autre part, fait qui semble contradictoire avec le premier, on entend souvent parler d'un homme qui vit en sage et qui connaît la vie comme d'« un philosophe ». Il ne faut s'attacher exclusivement ni au premier sens, le sens abstrait du mot philosophie, ni au second sens, le sens concret, pour avoir une idée juste de ce que doit être la philosophie. On entend parfois, il est vrai, sous ce nom de philosophie des théories et des systèmes sur l'ensemble des choses, desquels la qualité principale n'est point la clarté, et qui donnent à penser aux non-initiés que ce sont des constructions de rêve plutôt que des connaissances réelles ; on entend aussi, sous ce même terme, un certain ensemble de règles pratiques suivant lesquelles un homme se conduit. Nous ne nous attachons ici absolument ni à l'une ni à l'autre de ces notions. La philosophie pourrait, à notre avis, se définir la connaissance et la recherche, la recherche plus encore peut-être en certains cas que la connaissance, de la réalité ; nous n'avons pas à entreprendre un travail de définition de la philosophie ; tout ce que nous dirons de ce qu'elle pourrait et devrait être dans l'enseignement secondaire illustrera en partie la formule concise que nous en avons donnée.

L'enseignement philosophique secondaire devrait embrasser trois domaines : un domaine psychologique, un domaine moral et un domaine historique.

La psychologie tout d'abord, et nous la mettons au premier rang parce qu'elle est la condition de toute étude philosophique et parce qu'elle a une importance générale trop souvent méconnue dans l'éducation. Elle est la science de l'homme en tant qu'esprit, ou mieux encore la science de l'esprit sous quelque forme et chez quelque être qu'il apparaisse ; le champ en est immense et bien des parties y sont encore aujourd'hui des « terres inconnues ». Ce n'est point à les défricher, est-il besoin de le dire, que l'éducateur consacrera son temps ; le psychologue de laboratoire, le savant, le professeur universitaire attacheront leur attention sur ces domaines encore inexplorés ou mal connus ; le maître de psychologie, dans l'enseignement

secondaire, s'efforcera avant tout de faire sentir et comprendre ce qu'est l'esprit humain, avec toutes ses puissances et dans ses modifications diverses ; il visera à donner non une science livresque, non des notions théoriques, mais une connaissance essentiellement pratique et personnelle, de l'individu par lui-même. Le cours de psychologie et les exercices pratiques qui en sont l'indispensable complément pourront avoir les résultats suivants : Rendre le travail personnel de l'élève plus facile à la fois et plus fructueux, car s'il est une étude qui puisse devenir une étude de méthode, c'est celle de la psychologie ; inutile de le démontrer longuement. La connaissance que l'on a de soi est un puissant auxiliaire, c'est là le second résultat, dans l'action que tout homme exerce sur ses semblables. C'est ici que nous pouvons rappeler surtout ce que nous avons dit de l'élite d'un peuple et de l'action qu'elle doit avoir sur la collectivité. Enfin le troisième résultat que nous voulons signaler est de nature plus intime : toute science a pour conséquence indirecte de faire sentir à l'homme sa grandeur comme être spirituel, sa faiblesse et sa petitesse devant la nature infinie ; mais aucune science n'est plus propre que la psychologie à inspirer des sentiments de tolérance et de modestie ; comme pour Socrate, la sagesse de celui qui pratique le « Connais-toi toi-même » consiste à savoir combien peu il sait. — En résumé, nous entendons les leçons de psychologie comme une véritable initiation et une introduction à la vie supérieure de l'esprit, initiation qui a d'autant plus d'importance pour le jeune homme ou la jeune fille que c'est alors que se forme et se précise sa personnalité.

Ajoutons que nous considérons la logique qui fait, dans les programmes où la philosophie tient quelque place, l'objet d'un enseignement spécial simplement comme un chapitre de la psychologie : l'étude du jugement, et nous mettons ce chapitre sur le même rang que les autres traitant des diverses activités spirituelles.

Le second domaine philosophique où devrait être introduit l'élève au terme de l'enseignement secondaire est celui que nous avons défini : domaine moral. Il nous faut compléter et préciser cette indication : Nous ne pensons pas que l'école doive enseigner un catéchisme moral comme chaque confession religieuse enseigne un catéchisme religieux ; une telle institution nous paraîtrait autoritaire, vaine par ses résultats,

peut-être même à certains points de vue dangereuse. Mais nous constatons que jeunes gens et jeunes filles, dans quelque milieu qu'ils vivent, reçoivent, ne fût-ce que par les exemples qu'ils ont devant les yeux, des règles de conduite ; le mot peut sembler pour bien des cas trop ambitieux ; nous lui laissons son caractère vague et non défini. Ce qu'il importe de relever c'est que ces exemples, ou ces règles purement empiriques, ou même ces principes de vie sont d'abord reçus passivement, mettant en quelque sorte leur empreinte sur l'esprit encore très plastique ; puis, plus tard, quand l'homme est sorti de l'enfant, il considère ces premières données ou bien comme des dogmes intangibles et se refuse à soi-même la sympathie avec d'autres individus qui ne pensent pas comme lui ; ou bien aussi, après quelques expériences qui ont fait naître le doute en son âme, il jettera par-dessus bord tout ce bagage moral qui lui semblera pure convention et mensonge. Il a manqué à l'éducation de l'un et de l'autre de ces types humains d'avoir à un certain moment fait intervenir une critique sérieuse de ces notions essentielles dans la vie. En outre, jeunes gens et jeunes filles se trouvent au moment où précisément ils sortent des études secondaires en face de questions aussi diverses que graves auxquelles il leur faut donner une réponse ; car s'ils voulaient s'en abstenir, la vie y répondrait pour eux en en faisant comme les jouets de ses nécessités et des circonstances : questions d'ordre physique auxquelles tiennent des questions morales comme la question de la puberté, questions d'ordre directement pratique comme celle du choix d'une profession, questions d'ordre plus intime telles que l'orientation philosophique générale de l'esprit, etc. L'ensemble de ces questions, que l'on peut appeler au sens strict les questions vitales, pourrait se résumer dans la formule : Qu'est-ce que la vie, que doit-elle être ? Nous ne donnerons point aux jeunes esprits une doctrine, un système sur la vie ; nous ne parlerons point comme l'oracle qui se fait l'organe d'un dieu ; nous chercherons seulement à faire comprendre quels sont les principaux problèmes que la vie pose et impose, comment les hommes en ont cherché les solutions, quelles ont pu être les conséquences de l'une ou de l'autre de ces solutions.

Il serait vain de démontrer que, plus qu'en aucun autre temps, un tel enseignement pourrait aujourd'hui avoir une

portée considérable. A ce qui faisait aux âges passés comme l'armature de la vie pour le plus grand nombre, aux credo religieux enseignés comme la Vérité absolue et toute divine, acceptés de même, par le peuple surtout, il faut aujourd'hui substituer non pas d'autres credo politiques ou économiques, mais la vie spirituelle, éveiller le désir d'une réalité autre que la réalité concrète trop souvent oppressive, mettre en un mot dans chaque existence un idéal humain. A ceux qui nous diront : « Nous avons des convictions morales et religieuses, nous vivons d'après elles, et nous voulons que nos enfants soient élevés dans leur esprit », nous répondrons : « Nous respectons ces convictions vécues, surtout si elles s'allient à la charité ; mais puisque vous savez par expérience qu'elles sont pour vous la Vérité, vous ne devez pas craindre qu'elles soient examinées et jugées par vos enfants ; avant de croire à telle ou telle vérité vous croyez à l'existence et à la puissance souveraine de la Vérité. Laissez donc ces esprits qui se forment prendre contact avec la réalité, ils la trouveront ou plus tôt ou plus tard devant eux, et laissez ce qui n'est chez eux qu'idées abstraites ou règles reçues et mises en pratique par habitude devenir convictions et principes réels. » A ceux d'autre part qui nous diront qu'ils n'acceptent la dogmatique d'aucune Eglise, qu'ils ne veulent s'inféoder eux et leurs enfants à aucun système prétendant à l'absolu, nous dirons : « Il faut à tout homme qui pense, s'il ne veut pas se laisser conduire par les seuls événements, un minimum de vues ou d'idées générales sur la vie, sur l'homme et sur le monde ; appelez ces idées principes, vérités, hypothèses, le mot importe peu. Mais, consciemment ou inconsciemment, chacun se dirige ou bien est dirigé dans la vie vers certains buts, suivant certaines considérations. Ne faut-il pas, précisément pour assurer l'indépendance de l'esprit encore jeune, lui donner connaissance des divers buts qui sont pour lui autant de possibilités de la réalité à venir ? »

Nous avons appelé le troisième domaine philosophique de l'enseignement secondaire : domaine historique ; nous y rangerions des notions essentielles d'histoire des sciences et d'histoire de la philosophie proprement dite. Dans ce champ immense, plus peut-être encore que dans les deux domaines dont nous venons de parler, il faudra viser seulement à des données essentielles et mettre de côté résolument toute érudi-

tion, cela va sans dire, mais aussi tout ce qui a une importance secondaire. Par histoire des sciences nous entendons l'exposé des plus grandes découvertes qui ont influé sur le développement général des hommes et de la méthode qui en est résulté dans la recherche scientifique actuelle. Ce sera donc là un chapitre d'histoire générale servant de base à un exposé de la méthode des sciences, à ce qu'on range le plus souvent dans la logique sous le nom de logique appliquée. L'avantage de ce mode de faire serait de rendre vivant et concret ce qui trop facilement et trop souvent n'est que l'énoncé de principes théoriques. Par histoire de la philosophie, nous entendons quelque chose de beaucoup plus modeste que ne le laisserait supposer ce titre ambitieux : une définition aussi claire que possible des termes essentiels du vocabulaire philosophique, définition toujours illustrée par des exemples concrets ; une revue sommaire des principales tendances philosophiques auxquelles se rattachent les grands systèmes philosophiques, moraux ou religieux de l'humanité. Cette revue pourrait être présentée sous la forme d'une série de portraits d'hommes ou d'états spirituels généraux. Qu'on nous permette de donner ici un ou deux exemples pour éclairer notre dire. Expliquer au jeune homme le terme idéalisme en lui exposant les quelques grandes idées constitutives du système de Platon ; lui faire comprendre le sens du mot fatalisme par l'histoire de Mahomet et de l'islam aux premiers jours de son existence ; lui montrer pourquoi on nomme un jouisseur raffiné un épicurien, etc. ; nous pourrions citer une multitude de mots et d'idées analogues. Le but que poursuivrait cette partie de l'enseignement philosophique serait de tracer l'esquisse de ce qu'on pourrait nommer les principaux types représentatifs de l'humanité, de faire voir les grands courants qui ont entraîné au travers du temps les esprits des hommes, et cela pour rendre celui qui suivrait cet enseignement plus compréhensif et plus humain.

Tel est dans ses grands traits et dans ses parties essentielles l'enseignement philosophique qui devrait faire partie du cycle des études secondaires. Par l'habitude de la réflexion, de la recherche des réalités que représentent les mots, par l'exercice du jugement théorique et pratique, il nous semble propre à faire des esprits non point sceptiques, mais indépendants, à créer des individualités, il nous semble

être un puissant levier pour rapprocher la réalité de l'idéal démocratique que nous avons cherché à définir.

Nous voudrions, pour terminer, essayer de tirer de notre exposé quelques conclusions plus directement pratiques. Nous avons constamment parlé de l'enseignement secondaire soit au futur, soit en employant une des formes du verbe devoir ; c'est dire que cet enseignement n'est point tel, à notre avis, qu'il devrait être, ni même qu'il pourrait être. En regard de l'idéal démocratique, mettons la réalité de nos démocraties, même des plus avancées, et nous constaterons que leur esprit a besoin d'être encore formé, élevé et jusqu'à un certain point même créé. Faut-il apporter des preuves à l'appui de cette assertion ? L'esprit d'égalité existe-t-il vraiment là où la notion de « classes sociales » est entendue comme elle l'est généralement, c'est-à-dire comme exprimant des différences d'état économique et surtout de valeur ; on nous répondra sans doute que nous sommes dans l'erreur, que nos institutions politiques sont accessibles à tous et les droits égaux pour tous. A cela nous répliquerons non par l'exposé de nos lois, mais par la constatation de l'esprit public sous ses formes diverses, par l'analyse de cet esprit tel qu'il se manifeste dans nos journaux, dans nos assemblées délibérantes, dans notre vie de société. Le mot d'ordre devrait être ici : Non pas des classes et la lutte des classes, mais l'association pour le travail en commun, la coopération. Quelle idée se fait-on de la liberté individuelle et de l'indépendance de l'esprit, là où les partis politiques sont en antagonisme comme des frères ennemis ? Et la liberté existe-t-elle vraiment quand, pour ne citer qu'un exemple, l'instruction secondaire et supérieure demeurent somme toute un privilège non de l'intelligence et du travail, comme elles le devraient être, mais en premier lieu de conditions économiques. La véritable liberté est le contraire de l'arbitraire ; l'arbitraire et l'acception de personnes ne jouent-ils pas un grand rôle dans notre vie publique aussi bien que privée ? Enfin, et surtout, les véritables individualités ne sont-elles point trop rares dans un état social qui paraît le milieu le plus favorable à leur éclosion ? Crainte du « qu'en dira-t-on », recherche de la popularité, obéissance aux conventions, ne sont-elles pas les mobiles de l'action plus souvent que l'amour d'un certain idéal, la recherche désintéressée et

toute simple de ce qui est bien, suivant la raison et la conscience?

Sur quels points porterons-nous spécialement notre attention pour entrer dans la voie de la démocratie aussi réelle que possible ? 1^o *La préparation des maîtres* et surtout des *maîtres de l'enseignement primaire* devrait être le premier objet des préoccupations d'une société démocratique, et cela dans l'intérêt même de la société. Cette préparation n'est complète que si elle a donné à celui ou à celle qu'elle doit former le clair sentiment de son devoir et de sa responsabilité. Nous regrettons que l'usage ait donné au mot métier un sens volontiers péjoratif en l'opposant à celui de profession ou de vocation ; mais, l'usage étant tel, nous dirons que l'enseignement demande d'être toujours une vocation et jamais un métier. Ajoutons, et l'on voit combien ce seul sujet est vaste et vaudrait d'être étudié, qu'il faudrait qu'une société démocratique facilite cette tâche immense des éducateurs et instituteurs de l'enfance : éviter le surmenage chez les maîtres comme chez les élèves, donner aux premiers la possibilité d'un travail personnel par le temps, les bibliothèques et les moyens d'existence mis à leur disposition, diminuer enfin le nombre des élèves dans les classes trop nombreuses en créant de nouvelles classes parallèles, voilà autant d'objets où des réformes utiles pourraient intervenir. — 2^o *Le groupement des maîtres et maîtresses chargés de l'enseignement public* ou, si l'on préfère, la formation d'une coopération spirituelle. Non seulement les représentants d'un même degré de l'enseignement devraient former un ensemble animé d'un esprit, mais tous les degrés, primaire, secondaire et supérieur, devraient être unis par une solidarité spirituelle. A une tâche commune devrait correspondre un idéal commun. Et tous les moyens et toutes les occasions devraient être utilisés pour opérer des rapprochements, des échanges d'idées, une mise en commun des aspirations et des expériences de chaque groupe particulier. L'idée de l'Université, ensemble de tous ceux qui participent à l'éducation des futurs membres de la collectivité, est une idée belle et généreuse si l'on en fait non pas le symbole d'une centralisation administrative, mais d'une union pour le travail spirituel. — 3^o *La lutte contre certains préjugés* qui entrent le développement libre de nos institutions scolaires secondaires et souvent celui de l'individualité de l'enfant. A

l'idée que les études classiques et les études scientifiques sont opposées et comme rivales il faut répondre par l'affirmation et la démonstration que ce qui fait le caractère scientifique d'une étude, c'est la méthode, et que cette méthode est la même dans l'étude de l'antiquité classique que dans celle des sciences dites physiques et naturelles. Les domaines sont différents, les matières sont différentes, la méthode se résume toujours dans l'observation exacte, complète et scrupuleuse de la réalité, l'analyse des faits et leur comparaison, l'établissement de faits plus généraux, de classes ou de lois. A l'idée, aussi trop répandue que les études dites classiques confèrent une sorte d'auréole, qu'elles font, par une sorte d'*opus operatum*, nécessairement des hommes distingués, il faut opposer les faits de la diversité des aptitudes, de la possibilité pour chacun de remplir dans un certain milieu une tâche sociale, de la vanité d'études spéciales faites sans goût et sans plaisir ; mieux vaut être un bon ouvrier travaillant le bois ou le fer, un commerçant probe et avisé, un agriculteur aimant la terre et ses fruits, qu'un bachelier ou un licencié ès-lettres antiques oisif et inutile à la collectivité. Non, *il ne faut pas avoir fait des études classiques*, comme on l'entend parfois dire en certains milieux ; ce qu'il faut c'est être un homme d'abord, un homme cultivé ensuite si l'on en a la capacité, être un homme accomplissant une tâche utile en tout cas. — 4^e *La réforme des programmes et des méthodes.* Nous ne voulons pas dire par là que notre instruction secondaire tout entière soit à réorganiser, en quelque sorte à refondre en de nouveaux moules ; mais il y a des parties ou des domaines dans cet enseignement qui réclament une réforme. Nos programmes sont beaucoup trop encyclopédiques, ils donnent l'illusion qu'un cerveau de 18-20 ans a emmagasiné ou doit emmagasiner la science universelle ; or il y a loin de cette impression à la réalité ! Il faut arriver, dans tous les domaines d'étude, à sacrifier résolument le secondaire, à ne s'occuper que de l'essentiel ; il faut que le jeune homme possède des points de repère, des connaissances centrales autour desquelles viendront naturellement se grouper toutes ses acquisitions subséquentes. Mais ces connaissances devront être comme le fond même de l'intelligence : solides, raisonnées et précises. Une fois de plus il faut rappeler le principe capital en pédagogie du « *multum, non multa* ». Il faudrait ensuite apprendre comme première science aux enfants

celle du travail ; non pas seulement tenter de les rendre actifs et laborieux, ce qui va sans dire, mais leur dire et leur montrer comment il faut travailler pour que le travail soit profitable. Que de fois l'on peut constater au cours des études, quelles qu'elles soient, qu'elles embrassent tous les domaines sauf celui qui est à la base : la méthode de travail. Enfin, pour n'aborder que des points de première importance, il faudrait que tout instituteur primaire ou secondaire craignît à l'égal de l'erreur la science purement livresque, tout formalisme vain, tout verbalisme rappelant la scolastique ; que, par contre, l'effort vers la recherche du réel sous toutes ses formes pédagogiques, si nous pouvons user de cette formule, fût chez lui constant et le devînt chez ses disciples. — 5^o *L'union inévitable de l'instruction et de l'éducation.* Qu'il le veuille ou non le maître exerce une influence morale, bonne ou mauvaise, par sa conduite comme maître tout d'abord, mais aussi par son exemple de vie quotidienne, par son langage, par les idées qu'il énonce à propos de tel ou tel sujet étudié. C'est ici qu'il faut rappeler l'importance des rapports personnels entre maîtres et élèves, tout ce qui peut en résulter de bon, de beau et d'utile pour l'enseignement proprement dit, plus même pour la vie tout entière. Et c'est ici qu'il faut redire encore la nécessité de réduire le nombre des élèves de chaque classe si l'on veut que la vie de nos collèges et de nos gymnases devienne plus réelle, plus profonde et plus vraiment conforme à notre idéal démocratique. Il ne suffit pas en de solennelles occasions de rappeler que la cité n'est que la famille étendue et multipliée ; il faut tendre à une réalité conforme à cette image. Or nulle institution sociale n'est plus propre que l'école à la préparation d'un tel état futur. — 6^o *L'étude de la langue maternelle.* Nous n'avons pas ici à revenir sur ce sujet. Résumons ce que nous en avons dit dans les propositions suivantes qui indiquent la direction à suivre : Mettre cette étude au centre même de tout l'enseignement primaire et secondaire. En faire toujours davantage une éducation de la pensée en même temps qu'une étude du langage. Donner à la lecture et à la composition française la première place dans ce domaine. — Enfin 7^o *l'institution d'un enseignement philosophique.* Cet enseignement dont nous avons également esquissé les principaux caractères et tracé les grandes divisions viserait à une action à la fois intellectuelle et morale. Il prendrait pour mot

d'ordre : Former des esprits libres, éclairés, des esprits d'un type réellement démocratique.

Il ne suffit pas pour préparer les moissons futures d'avoir des semences en abondance, il faut encore préparer le terrain qui les recevra. Cette préparation est la première des tâches de celui qui veut un jour revenir ayant lié des gerbes. Or cette préparation demande avant tout l'accord des volontés dans la poursuite d'un idéal ; et plus un idéal est grand et élevé plus facilement le découragement peut saisir celui qui mesure la distance où il est encore de ce sommet. Le meilleur moyen, c'est de diviser le chemin à parcourir en étapes proportionnées à ses forces, de ne pas vouloir embrasser toute l'œuvre à accomplir d'une seule fois ; c'est de surmonter les obstacles à mesure qu'ils se présentent, c'est de montrer à ceux qui viennent par où il faut passer, en un mot de donner l'exemple et par là d'entraîner les indécis. Cicéron donne, dans l'une de ses œuvres philosophiques, le souci que les hommes prennent de l'avenir pour une preuve de l'immortalité de l'âme ; nous pouvons dire du moins que le travail qui crée l'avenir en y préparant les hommes est un de ceux qui mettent le plus au cœur le sentiment de la grandeur de la vie et de sa persistance. C'est une telle mission créatrice qui est dévolue à l'éducateur, c'est un tel idéal de vie infinie qui doit éclairer sa route.

(*Applaudissements*).

M. le *Président* remercie sincèrement M. Jules Dubois de cette étude si bien faite, frappée du désir de se faire comprendre et tout imprégnée d'un noble idéal.

M^{me} Willy a beaucoup apprécié ce travail, elle voudrait voir disparaître des méthodes ce qu'elles ont de tyrannique : en histoire et en littérature, par exemple, on a le tort de donner des jugements tout faits au lieu de les provoquer par la lecture de morceaux choisis et de les faire exposer par les élèves. Ce serait un excellent exercice d'élocution qui amènerait une grande variété dans le style. Malheureusement le temps fait défaut et la pluralité des matières fait céder le pas à la méthode. Quant à la discipline, on doit tendre à la rendre plus souple ; s'appliquer à exercer sur l'enfant une influence morale en apprenant à mieux connaître les caractères. La forme des examens demanderait à être modifiée, le jugement et le raisonnement sont trop souvent remplacés par la mémoire.

M. J. Dubois rappelle que le professorat n'est pas toujours une vocation comme on pourrait le croire ; beaucoup n'y voient qu'une question d'argent, une belle situation, une profession préférable aux occupations manuelles. Il s'élève aussi contre la main-mise des parents sur l'opinion morale et religieuse : c'est la tyrannie de l'affection. C'est aussi une erreur de croire que l'école primaire est réservée aux prolétaires, l'école secondaire, aux bourgeois et les études classiques, à l'aristocratie ; les études supérieures ne doivent pas être l'apanage de certaines classes.

M. Baatard croit que la meilleure manière d'introduire de la clarté et de la méthode dans la discussion des questions d'enseignement secondaire serait, en s'inspirant du principe de liberté préconisé par M. Dubois, de faire disparaître les préjugés et les priviléges qui s'attachent aux études classiques. Pourquoi conférer à ces études le monopole de la préparation à certaines carrières libérales — la médecine, par exemple, alors qu'un médecin a besoin avant tout d'une solide préparation scientifique ? Est-il bien prouvé qu'une culture générale élevée, éprise de beauté et de vérité ne puisse s'obtenir que par l'étude du grec et du latin ? L'acquisition de connaissances directement utilisables dans la vie n'exclut pourtant pas une solide culture générale. Ce qui manque à notre collège, c'est une vraie section moderne s'efforçant de tirer de l'étude des langues vivantes tout ce qu'elle peut donner pour la culture de l'esprit.

Notre président voudrait voir la Société étudier sérieusement les réformes proposées par M. Dubois. A Genève, l'instruction publique souffre du défaut d'esprit de suite et du manque de méthode dans l'étude des questions ; les décisions se basent le plus souvent sur des conjectures ou des vues de l'esprit, alors qu'elles devraient toujours résulter de l'observation des faits. Les intérêts personnels ou de coteries ont aussi parfois une influence trop grande. Un beau thème à traiter serait celui-ci : « De la méthode dans l'étude des questions d'enseignement ».

M^{lle} Métral estime que si les programmes sont mal interprétés, c'est que très souvent les instituteurs manquent complètement de direction.

M. Claparède voit que la méthode de M. Baatard est la méthode expérimentale et psychologique. Il propose, à ce sujet, de créer

dans la Société une section pour l'étude psychologique de l'enfant. Cette section pourrait se mettre en relations avec la Société analogue de Paris qui a déjà fait des travaux.

Cette excellente idée est renvoyée, pour étude, au Comité.

M. J. Dubois demande que chacun cherche à se rendre compte de la grandeur de la tâche à accomplir : nous ne sommes pas encore dans une véritable démocratie ; il y a lieu de lutter contre les préjugés sociaux et pour cela il faudrait que tous les instituteurs, à quel degré qu'ils appartiennent, fussent unis pour accomplir une action commune. Il faut lutter contre la tendance utilitaire de l'enseignement et chercher à donner une préparation générale qui conduise plus tard aux spécialisations ; formons des caractères ayant conscience de leur valeur et n'ayant pas peur de se compromettre pour défendre une idée.

Comme classique, M. Dubois dit qu'il faut se garder de verser d'un excès dans l'autre ; les études classiques, techniques, et pédagogiques doivent être mises sur le même rang. Qu'on ait le courage de placer les jeunes gens selon leurs aptitudes intellectuelles et non selon leur situation de famille ; de cette façon on préparera des hommes utiles. L'idéal serait de voir l'instruction secondaire gratuite donner accès à toutes les professions sans distinction ; chacun trouverait alors la place qu'il désire et qui lui convient.

3^e Le programme de l'enseignement primaire.

Renvoyé à la prochaine séance.

M. Albert Dubois demande que les modifications proposées soient imprimées en annexe dans le prochain bulletin.

4^e Propositions individuelles.

M^{me} Métral propose la création d'un groupe littéraire en vue de la préparation des soirées et du développement de ceux qui aiment les études littéraires. Renvoyé au Comité.

Séance levée à 5 h.

Le Bulletinier : L. DURAND.

(*D'après les notes de M. PAQUIN, secrétaire.*)
