

À PARAÎTRE
dans la collection BOUQUINS/LAFFONT

FERDINAND BUISSON

DICTIONNAIRE DE PÉDAGOGIE
ET D'INSTRUCTION PRIMAIRE

PRÉFACE DE PIERRE NORA, DE L'ACADÉMIE FRANÇAISE
AVANT-PROPOS DE PHILIPPE MEIRIEU
ÉDITION ÉTABLIE ET PRÉSENTÉE PAR PATRICK DUBOIS



ROBERT LAFFONT

Ferdinand Buisson, 1841-1932. Un nom pour quelques rues, des écoles, des collèges. Et pourtant...

Inspecteur général de l'Instruction publique, plume de Jules Ferry, inventeur de la laïcité, rédacteur des lois scolaires, artisan de la séparation de l'Église et de l'État, fondateur de la Ligue des droits de l'homme, il prononça également à la Chambre le premier discours en faveur du vote des femmes en 1910, prit la défense des réfugiés arméniens pendant la Première Guerre mondiale. Et reçut le Prix Nobel de la Paix en 1927 – prix qu'il dédia aux instituteurs de France pour qu'ils puissent œuvrer au rapprochement des peuples par l'éducation des enfants.

Sa grande œuvre éditoriale, ce **DICTIONNAIRE DE PÉDAGOGIE ET D'INSTRUCTION PRIMAIRE**, que nous exhumons aujourd'hui. Un monument oublié qui témoigne d'une des pages les plus fortes de notre histoire : la marche vers une éducation pour tous afin de fonder concrètement la république.

Conçu par Ferdinand Buisson, entouré par une d'équipe rédactionnelle où figurent les grands noms de l'époque, il fut, une génération durant, le livre compagnon de l'avant-garde des instituteurs et reste l'étonnant témoin des savoirs de son temps – un savoir qui se voulait universel mis ici à la portée de tous ; pour ce qui est de la pédagogie, une encyclopédie où pas un nom de pédagogue européen depuis la Renaissance, aussi modeste soit-il, n'est négligé ; et une pensée d'avant-garde (respect de l'activité de l'enfant, de sa spontanéité, de sa curiosité afin de le faire participer au savoir qu'on lui transmet). « Une œuvre monumentale (et improbable) qui, dans le mouvement général de réforme de l'enseignement populaire engagé après 1870, tente de rassembler pour les maîtres tout le savoir utile, entendu maximale-ment, encyclopédique et pédagogique, en engageant dans l'aventure, entre autres

350 collaborateurs, les meilleurs hommes de science du temps, les Victor Duruy, Gaston Maspero, Camille Flammarion, Lavisse, Marcellin Berthelot, Viollet-le-Duc... », écrit P. Dubois.

De ce Dictionnaire dont Pierre Nora écrit qu'« il n'était pas fait pour qu'on s'en souviene, mais pour qu'on s'en nourrisse » ; qui s'est fondu dans la pratique quotidienne de la collectivité anonyme des instituteurs, filtrent maintes leçons, celle « lisible en chacune des entrées que l'éducation est une science, que l'école sans Dieu est une religion de l'école, et que la morale n'est pas un dogme d'église, mais une contrainte de la raison sans obligations ni sanctions ». Et quelques autres, que Philippe Meirieu, en s'interrogeant sur la nécessaire refondation de l'école aujourd'hui, prolonge et adapte à nos questionnements.

ACTIVITÉ. — Pour l'étude psychologique de cette faculté, V. II^e Partie, aux mots *Activité* et *Volonté*.

De même que dans l'histoire de la philosophie l'activité fut la dernière des facultés de l'âme dont l'étude ait été sérieusement abordée, de même en pédagogie c'est celle dont le rôle a été le plus longtemps négligé ou méconnu. Tout l'ancien système d'enseignement, se conformant, ainsi qu'il était naturel, à la philosophie du temps, se représentait l'esprit humain, suivant des métaphores célèbres et expressives, soit comme une cire molle que le maître est chargé de pétrir, soit comme un vase vide que la science doit remplir, soit encore comme une table rase, une page blanche sur laquelle s'inscriront les caractères qu'on jugera à propos d'y tracer. Quant à attribuer à la pensée, au sentiment, à la volonté de l'homme une initiative propre et légitime, nul n'y songeait en philosophie, encore moins en pédagogie.

Activité physique, activité intellectuelle, activité morale étaient également comprimées dans les systèmes d'éducation que nous a légués le moyen âge. Il suffit, pour en juger, de relire Montaigne et Rabelais, les deux pre-

miers parmi nos grands écrivains qui aient protesté contre les abus de l'éducation passive. Amos Comenius* et quelques précurseurs plus obscurs des doctrines modernes, brisant le joug de la scolastique, tentèrent de traiter l'élève autrement qu'un patient et de lui laisser prendre une certaine part à sa propre instruction, d'abord en s'y intéressant, ensuite en comprenant ce qu'il apprend.

Depuis la fin du xviii^e siècle, depuis Rousseau et Pestalozzi surtout, on s'est constamment préoccupé de donner satisfaction à ce multiple besoin d'activité inné chez l'enfant et nécessaire à son existence. En France, M. Guizot écrivait dès 1811 dans les *Annales de l'éducation* ces remarquables paroles : « Le *besoin d'agir* a, je crois, une puissance plus forte, plus étendue et plus durable qu'on ne le pense communément... C'est de là que naît l'ardeur que portent les enfants dans leurs jeux ; s'ils s'y plaisent, s'ils y réussissent si bien, c'est qu'ils sont libres alors de satisfaire ce besoin. Voyez-les jouant à la cachette ou au milieu d'une partie de barres : ils sont en grand nombre, ils se croisent dans leurs courses ; sont-ils jamais embarrassés pour se rappé-

ler quel est celui qu'ils peuvent faire prisonnier et celui par lequel ils ont à craindre d'être pris eux-mêmes ? Toutes leurs facultés, la mémoire, l'attention, le jugement, se déploient avec une énergie, avec une rapidité singulières : *c'est qu'ils agissent*. C'est que toutes les forces de leur esprit et de leur corps s'exercent de concert. Que leurs études soient arrangées de manière à satisfaire aussi ce besoin de leur nature, ils s'y plairont et y feront des progrès. »

De nos jours l'école primaire elle-même se pénètre de plus en plus de cet esprit.

Activité physique. — C'est pour exercer et régler l'activité physique que presque tous les pays ont fini par introduire dans les écoles d'abord les récréations, puis la gymnastique, et quelques-uns les exercices militaires ; l'Angleterre y ajoute de temps immémorial les jeux athlétiques, qu'elle met presque au rang des études. C'est un des motifs pour lesquels on recommande en France et l'on pratique en Suisse les grandes excursions scolaires, les voyages des *Clubs alpins*, etc.

Activité intellectuelle. — L'activité de l'esprit n'a pas reçu moins d'encouragements. Aux anciens procédés qui faisaient pénétrer toute instruction par la mémoire, mode d'enseignement nécessairement passif, on substitue des méthodes qui exigent, en une certaine mesure, le travail personnel, qui provoquent l'attention, cette activité volontaire de l'intelligence, qui amènent l'enfant à penser, à comparer, à juger par lui-même. Pour ne parler que de l'enseignement primaire proprement dit, on retrouve partout cette heureuse préoccupation. En voici quelques frappants exemples.

Les nouvelles méthodes de lecture, diverses à d'autres points de vue, comme celles de Dupont, d'Henry, de Néel, de

Chéron, de Regimbeau, des Frères, de plusieurs auteurs belges, y compris la méthode d'écriture-lecture* simultanée, etc., s'accordent pour supprimer ou abrégé le plus possible la récitation monotone et machinale des lettres et des syllabes, pour remplacer ces interminables exercices préparatoires par la lecture de vrais mots, de petites phrases sur lesquelles peuvent travailler l'imagination et la pensée de l'enfant. Cet effort est encore plus sensible dans les méthodes phonétiques allemandes et américaines, dans ces abécédaires qui ne commencent pas par l'alphabet et auxquels Vogel a frayé la voie, comme ceux de Klauwell, Solereder, Marschall, Hoffman, Schlimbach en Allemagne, de Leigh, de Sheldon, de Monroe, de Watson, etc. aux États-Unis. Il était réservé aux étrangers de démêler dans le fatras des procédés de Jacotot* l'idée de génie que nous n'avons pas su recueillir : c'est que l'activité propre de l'enfant est le vrai ressort et le nerf de l'instruction, même quand il s'agit d'apprendre à lire, et qu'il ne faut jamais lui apprendre ce qu'on peut lui faire découvrir.

Dans la grammaire, en quoi la méthode du P. Girard, en quoi les livres de son disciple Larousse et de tous ses imitateurs, les ouvrages de MM. Guérard, Sommer, Leclair, Larive et Fleury, Berger, Dussouchet, etc., se distinguent-ils de l'ancien rudiment et, sans remonter plus haut, de la grammaire de Noël et Chapsal ? C'est qu'ils donnent à l'intelligence de l'enfant une autre pâture que la définition, la règle, l'exception et la remarque à apprendre par cœur : ils lui donnent des phrases à faire, des mots à trouver, des questions à remplir, des constructions à changer, des idées à comparer, des épithètes à choisir ; en tout ce petit travail, l'esprit de l'enfant est éveillé, il

agit, il se sent vivre. Ainsi font et plus hardiment encore les pédagogues étrangers : le cours de grammaire du professeur américain Swinton est à ce point de vue l'innovation la plus originale et la plus remarquable : l'enfant y apprend merveilleusement la langue sans pour ainsi dire apprendre la grammaire.

Il n'est pas besoin de pousser plus loin cette revue : on en pourrait dire autant de toutes les autres études primaires, de celles même où la mémoire semble prédominer, la géographie et l'histoire par exemple. Plus le rôle de cette faculté y est grand, plus on s'applique à empêcher qu'il n'étouffe le libre exercice et l'effort actif de l'intelligence : on retourne de mille façons les questions que l'enfant sait dans un certain ordre et qu'il pourrait bien ne savoir plus dans un autre ordre ; on lui fait rédiger, dessiner, raconter et jamais copier machinalement ce qu'il a appris.

Dans l'enseignement artistique, même appel à l'activité de l'élève : on lui demande de voir, de saisir, de reproduire les objets tels qu'ils frappent ses yeux et son esprit ; la grande nouveauté des cours de dessin populaires créés depuis quelques années en France, aussi bien que dans les écoles nées du Kensington Museum, dans celles d'Allemagne et d'Autriche, dans les écoles techniques d'Italie, dans celles de Boston, c'est qu'on n'y a plus pour but la copie, l'éternelle et passive copie de l'estampe, on y fait l'éducation de l'œil : on y apprend à dessiner juste, c'est-à-dire à voir juste, on y met l'élève en face de la nature, et on veut qu'il s'en empare.

Un dernier fait, qui n'est pas le moins significatif. Nulle part l'activité de l'enfant ne doit être plus respectée que là où elle est le plus frêle, dans le premier âge : aussi est-ce pour cette période antérieure à l'école primaire que nous

trouvons la méthode particulière qui a su faire la part la plus large, la plus heureuse, non-seulement au besoin de mouvement, mais au besoin d'activité, à l'instinct créateur. C'est, comme l'a dit Michelet, le vrai coup de génie de Frœbel d'avoir compris ce besoin du petit enfant. Ses ingénieux procédés sont tous conçus dans cette pensée profondément philosophique : ils occupent l'enfant, ils lui donnent quelque chose à faire, puis à défaire, des constructions à inventer, à combiner, à transformer, des objets divers, les uns massifs et géométriques qu'il suffit de juxtaposer, les autres délicats et fragiles qu'il faut manier avec adresse, des ardoises dont le quadrillage régulier guide l'œil et la main sans enchaîner l'imagination. Tout est actif, tout est libre dans cette école enfantine, tout met en mouvement sans les fatiguer les organes, les muscles, les facultés naissantes : c'est la mobilité continue du petit enfant doucement changée en une activité qui le charme autant qu'elle l'instruit.

Activité morale. — Si de l'éducation intellectuelle nous passons à l'éducation morale, le rôle de l'initiative individuelle n'y est pas moins marqué. Il n'y a pas plus de culture morale par la passivité qu'il n'y a de culture intellectuelle par la seule mémoire. Pour former la volonté, comme pour former l'intelligence, il faut avant tout l'exercer. La dresser machinalement, ce n'est pas la développer.

Nous souscrivons donc aux doctrines des pédagogues modernes qui réclament pour l'enfant et pour l'adolescent la mesure de libre activité nécessaire à son développement moral. Nous dirions volontiers avec un des hommes les plus éminents qui se soient occupés de l'éducation aux États-Unis, M. Pickard : une volonté brisée est pour moi dans l'école le plus triste des spectacles.

À cet égard les enfants de la race anglo-saxonne ont sur les nôtres une supériorité qu'on ne peut méconnaître : ils savent se conduire seuls, ils en ont de tout temps l'habitude ; l'absence de maîtres, de surveillant, de contrôle, n'est pas pour eux, comme pour les nôtres, le signal de mille folies. Moins obéissants peut-être, moins dociles, moins aisément maniables que les nôtres, ils ont plus d'initiative et aussi plus de sagesse naturelle : ils règlent eux-mêmes leur activité, au lieu qu'en France c'est nous qui réglons celle de nos enfants.

Du reste, hâtons-nous de le reconnaître, là aussi la tendance générale de la pédagogie contemporaine est de réduire autant que possible la contrainte. Dans nombre d'écoles en France comme à l'étranger, tout est fait pour habituer les élèves à se gouverner eux-mêmes ; on sait, par exemple, quels succès a obtenus le système de punitions et de récompenses purement morales appliqué à l'école Turgot ; on sait les efforts de l'école Monge pour laisser aux élèves le plus possible de liberté et, partant, de responsabilité personnelle. À un autre degré et pour

une classe d'enfants moins privilégiés, des principes analogues, substituant le régime volontaire au régime de l'obéissance passive, ont donné d'admirables résultats dans les écoles et dans les cours d'apprentis du Creuzot, de l'imprimerie Chaix et ailleurs.

Il n'y a donc point de doute, quelque face de ce grand sujet que l'on considère : l'école est faite pour l'homme et non l'homme pour l'école. Du bas âge à l'adolescence, il faut que l'école développe au lieu de comprimer, dirige sans étouffer, corrige sans mutiler. L'activité consciente et raisonnable est l'apanage de l'homme : l'école doit faire l'éducation de cette faculté comme de toutes les autres ; il est vrai que c'est là la plus délicate partie de sa tâche, car il est plus difficile de former un être libre que de dresser un esclave, de le faire bien agir que de le faire obéir.

Mais ici la difficulté de l'œuvre est en raison de son importance. Si l'éducation moderne ne faisait pas autant pour la volonté que pour l'intelligence, elle n'atteindrait pas le but qu'on lui a, d'un mot, si bien indiqué : « Faire des hommes. »

[F. Buisson]

CORRESPONDANCE SCOLAIRE.

— Exercer les enfants à s'exprimer correctement par écrit, à échanger leurs idées, tel est le but que poursuivent les instituteurs qui ont organisé ce qu'on appelle la *Correspondance scolaire*.

Certains instituteurs, les uns spontanément, les autres déférant aux conseils de l'inspection, ont imaginé, de concert avec quelques-uns de leurs collègues d'autres communes, d'organiser entre les élèves de leurs écoles respectives un échange de lettres dont le sujet est fourni par les petits faits de la vie scolaire, ou suggéré par les maîtres ; les lettres reçues d'une école sont lues à haute voix dans une autre, commentées sous la direction de l'instituteur, corrigées, s'il y a lieu ; et le talent du maître est de provoquer, sans l'indiquer, la correction à faire. Le soin de répondre est confié ou bien à un élève choisi par l'instituteur, ou bien à la collaboration d'un groupe, mode qui semble préférable, puisqu'il associe plusieurs enfants à un travail qu'ils font avec goût et où l'émulation est active.

Pour que la correspondance scolaire produise ses meilleurs effets, il importe que le maître se fasse une loi stricte de ne pas aider ses élèves, de ne pas corri-

ger les lettres des correspondants ; l'esprit critique, si difficile à éveiller et à développer chez nos enfants des écoles rurales, et qu'il est si nécessaire d'éclairer et de rectifier chez nos enfants des villes, s'exerce bien plus vivement sur les travaux d'autrui que sur des travaux personnels ; cela est vrai pour tout le monde, grands et petits, savants illustres et modestes écoliers. Et cette abstention du maître dans la rédaction de la lettre envoyée est aussi une condition indispensable à la vitalité de l'institution ; du moment que les enfants n'auront plus la conviction profonde que le travail de leurs émules est l'œuvre propre de ceux-ci et qu'ils supposeront que, selon leur expression écolière, *on triche*, ils n'auront plus la même ardeur ; leur instituteur, à son tour, entrera dans la lice, et la lutte ne tardera pas à s'établir non plus entre les écoles, lutte généreuse et naïve, mais entre les maîtres, lutte par conséquent d'amour-propre, sans juge, c'est-à-dire sans profit, mais non sans inconvénients ; en tout cas, la correspondance scolaire aura cessé de vivre.

Dans certains départements (les Ardennes et le Pas-de-Calais notamment), cette correspondance s'est organisée non seulement entre écoles

d'un même canton, d'un même arrondissement, mais entre écoles d'arrondissements éloignés ou même d'un département voisin ; très bonne chose, parce que le fonds d'idées et de notions, tout en ayant certaines parties communes, ce qui permet de bien s'entendre, en est plus riche et plus varié, et que le domaine intellectuel des jeunes correspondants s'en agrandit. Mais il faut bien se garder de l'excès ; un tel exercice ne doit pas devenir trop absorbant et entraver la marche régulière de l'enseignement ; c'est ici affaire de tact et de mesure chez les instituteurs ; par exemple, une lettre par semaine suffira amplement, une lettre reçue ou une lettre envoyée. Pour organiser la correspondance entre écoles distantes, n'appartenant pas à un même arrondissement, les instituteurs feraient bien de demander l'intermédiaire de leur inspecteur primaire respectif, ce qui aurait l'avantage de tenir l'inspecteur au courant des travaux de ses écoles et de les comparer avec les œuvres d'autres arrondissements. Quant aux correspondances entre écoles de départements différents, les inspecteurs d'académie – quelques-uns l'ont déjà fait sans doute – s'empresseraient de prêter leur concours.

Le choix des sujets peut devenir bientôt une difficulté, et c'est ici que les instituteurs auront à s'ingénier ; le cercle des textes à traiter sous forme de correspondance entre enfants des écoles est nécessairement assez restreint ; et dans quelques écoles on a tenté, à tort, de subvenir à cette pénurie relative, en substituant aux lettres un échange de devoirs, de compositions de grammaire, d'histoire, etc. À tort, avons-nous dit, parce que dans de telles conditions la correspondance tend à se changer en concours, et il manque à ce concours le juge désintéressé et impar-

tial. Il n'est pourtant pas impossible de trouver assez de sujets pour défrayer quelques années de correspondance, et nous croyons devoir recommander de choisir ces textes non seulement dans les divers incidents de la vie scolaire, tels que visite des autorités, de l'inspecteur, ou des délégués, ou du curé, ou du maire ; installation d'une nouvelle carte murale, ouverture d'une bibliothèque scolaire, situation florissante de la caisse d'épargne, fête de l'instituteur, examens, concours, première communion, etc., mais aussi dans les faits de la vie du village ou de la ville ; fête patronale, tirage au sort, conseil de révision, élection du conseil municipal ; un accident grave, non pas fictif, mais réel, si par malheur il s'en est produit ; les vendanges, la moisson, une grande battue dans la forêt, une description du village, et encore et toujours une description de la réalité, explication d'une coutume singulière, création d'une industrie nouvelle dans la localité, etc., tout ce qui peut exiger un effort d'attention et d'observation ; c'est pour ce motif que nous conseillerions d'éviter les sujets imaginaires, qui entraînent au lieu commun, à la banalité vague, écueil dangereux. Développons l'esprit d'observation chez nos enfants ; qui sait regarder, comprendre et expliquer les objets ou les faits qu'il rencontre à chaque instant, au milieu desquels il vit, a acquis une science précieuse dont le bienfait ne se perd jamais. Que de gens ne savent pas regarder ! Or bien plus nombreux encore sont les gens qui ne peuvent rendre compte à eux-mêmes et aux autres de ce qui a frappé leur vue ou leur esprit. Une telle habitude, un tel pli donné à l'intelligence, a son effet en dehors de ce qu'on appelle l'instruction ; cette aptitude se transforme naturellement dans la pratique de la vie ; on en arrive à se rendre compte

de ses actions, de leur valeur, de leur portée, comme de leurs causes et de leurs conséquences, et c'est un des côtés par lesquels l'instruction touche à l'éducation.

Jusqu'ici, à notre connaissance du moins, la correspondance scolaire ne s'est échangée qu'entre écoles de garçons ; pourquoi les écoles de filles n'en essaieraient-elles pas ? Les jeunes filles ont l'esprit plus vif, plus fin que les jeunes garçons, et si elles ont aussi l'amour-propre plus délicat, le danger des blessures est considérablement amoindri par la distance qui rend la lutte presque impersonnelle.

Une bonne mesure a été prise dans un département du nord, et dans d'autres sans doute : les instituteurs ont un cahier où sont brochées ensemble les minutes des lettres expédiées avec les originaux des lettres reçues ; collection intéressante et pour les générations successives qui passeront par l'école, et

pour les inspecteurs qui saisissent sur le vif l'esprit dominant de la commune.

En résumé, la correspondance scolaire est un excellent stimulant qui suscite des idées, développe celles qui sont déjà en cours, exerce à s'exprimer, donne des habitudes de courtoisie, ou à tout le moins de convenances épistolaires, et enfin forme l'esprit critique des écoliers, en même temps que leur est fournie une matière plus attrayante pour les leçons théoriques et pratiques de grammaire et de rédaction.

Comme toute bonne chose peut avoir ses inconvénients, il importe que l'émulation ne dégénère pas en rivalité d'amour-propre malsain, et que les instituteurs n'y intéressent pas leur personnalité ; la correspondance scolaire doit rester spontanée, naïve, sincère, et être une récréation intellectuelle exceptionnelle plutôt qu'un exercice normal et trop fréquent.

H. Métivier.

DICTÉE. — La dictée, l'exercice qui consiste à faire écrire par les élèves un texte dont le maître énonce successivement tous les mots, est, dans nos écoles françaises, un des moyens les plus usités pour l'enseignement de la langue maternelle ; c'est aussi une des épreuves les plus décisives servant à constater les résultats qu'on croit y avoir obtenus.

Le lecteur devra chercher dans la ii^e partie ce que nous considérons comme les conditions nécessaires pour la bonne pratique de cet exercice, à savoir comment il faut dicter, ce qu'il faut dicter, et comment il convient de corriger une dictée.

Nous insisterons ici sur la part normale que doit prendre la dictée dans l'enseignement de la langue française, sur les abus qu'on en peut faire, sur la valeur de cet exercice considéré comme critérium du savoir d'un élève ou d'un aspirant au brevet de capacité.

Il ne faut pas oublier que la dictée, considérée en elle-même, et dans son objet propre, est un simple exercice d'orthographe*. Or, l'orthographe n'est que l'application des règles qui concernent l'écriture des mots. La connaissance de la langue elle-même

est quelque chose de bien plus complexe et de bien plus élevé. On peut jusqu'à un certain point savoir comment s'écrivent les mots d'une langue, et se méprendre parfaitement sur le sens de ces mots, c'est-à-dire sur leur rapport avec l'idée qu'ils expriment ; ignorer surtout l'art de s'en servir soi-même pour rendre ses propres idées, ce qui est évidemment le but suprême qu'on doit se proposer quand on étudie une langue quelconque et, à plus forte raison, sa langue maternelle.

Cela est si vrai que, quand on a affaire à une langue dont la prononciation est facile, c'est-à-dire dans laquelle les signes qui composent les mots écrits correspondent aussi exactement que possible aux sons que nous sommes habitués à leur voir représenter, où chaque signe écrit à sa valeur propre, ceux particulièrement qui représentent les articulations, on pourrait parvenir à orthographier fort correctement cette langue, sans en comprendre un traître mot. Ce serait, par exemple, le cas du latin, au moins tel que nous le prononçons dans les collèges. Faites convenablement la dictée d'un texte de Tite-Live ou de Tacite à une personne qui sait seulement lire le latin, comme

on l'exigeait aux examens du brevet de capacité, et, pour peu qu'elle prête bien l'oreille, elle écrira certainement, sans beaucoup se tromper, les mots de ce texte. Dira-t-on pour cela qu'elle entend Tite-Live ou Tacite ?

Il en pourrait être de même, ne nous y trompons pas, d'une dictée française. Faites écrire – comme cela s'est vu – tel passage, je suppose, des écrits théologiques de Bossuet ou de Fénelon à un enfant de dix ans, et, si cet enfant a été bien dressé à l'exercice de la dictée, il ne se trompera pas sur l'orthographe, bien que le sens du morceau dépasse de beaucoup son intelligence.

Il ne faut pas, cela étant, que l'instuteur s'imagine – comme il y est peut-être trop porté – qu'une dictée irréprochable soit jamais le dernier mot de ses efforts, en ce qui concerne l'enseignement de la langue maternelle. Sans doute, cette dictée irréprochable suppose chez l'enfant, quant à l'orthographe d'usage, la connaissance au moins extérieure de beaucoup de mots, quant à l'orthographe de règles, la connaissance de ces règles mêmes et l'habitude de les appliquer. Et l'enfant n'est pas arrivé à ce résultat sans avoir passé par une gymnastique patiente et suivie, qui a certainement augmenté son acquis, aiguisé son esprit sur certains points, très délicats, parfois trop délicats peut-être. Mais tout cela n'est pas la vraie connaissance de la langue. Tout ce travail peut parfaitement bien s'être accompli en dehors, même aux dépens de l'étude propre de la langue. Nous avons vu, pour notre part, plus d'un élève, disons plus d'un élève-maître d'école normale, indémontable – qu'on nous passe le mot – sur la dictée, quelque subtile qu'elle pût être, et plus ou moins incapable de répondre par un développement suffisant à une question orale, de rédiger une lettre

ou de composer un récit. C'est qu'il manquait à ceux-là ce fond même de connaissances, qui repose, non plus sur l'habitude de voir et de reproduire des mots écrits, sur les rapports qui peuvent modifier, suivant les cas, la représentation extérieure de la plupart d'entre eux, mais sur l'intelligence des idées que les mots expriment, sur les combinaisons et les développements possibles de ces idées, etc., etc., toutes choses que l'orthographe ne donne point, et pour l'acquisition desquelles il faut absolument recourir à des exercices tout autres, comme la conversation entre le maître et l'élève, comme la lecture, comme la composition, de quelque nature qu'elle soit, orale ou écrite.

Dans ces limites, mais dans ces limites seulement, l'exercice de la dictée n'en reste pas moins d'une utilité et d'une importance incontestable. S'il est absolument hors de doute qu'on ne sait pas sa langue quand on ne sait qu'en écrire les mots, il est hors de doute aussi qu'on ne la sait pas complètement quand on ne sait pas les écrire. L'usage et l'opinion publique actuelle – car il n'en a pas toujours été ainsi chez nous – sont ici conformes au bon sens. Il faut savoir l'orthographe, et il n'y a pas pour l'apprendre de meilleur exercice que la dictée. Lire et expliquer, s'il est besoin, à un enfant un texte suivi, qu'il puisse comprendre, qui soit de nature à l'intéresser et à l'instruire, en l'invitant à reproduire ce texte par écrit, en appelant son attention soit sur les règles générales de l'orthographe, soit sur tels ou tels cas particuliers pour lesquels on l'a choisi, c'est certainement la meilleure manière d'habituer ses yeux et son esprit à la représentation correcte des mots, à l'application concrète des données grammaticales. D'après une note du recueil de *Devoirs d'écoliers américains* publié par M. Buisson à la

suite de l'exposition de Philadelphie, la dictée ne se fait pas en général, dans les écoles américaines, vraisemblablement aussi dans les écoles anglaises, sous la forme d'un texte continu comme chez nous ; on dicte ordinairement de longues listes de mots isolés, dont les difficultés graduées correspondent au degré d'instruction des élèves. Toutes les expositions scolaires concentrées à Philadelphie contenaient, dit M. Buisson, d'innombrables collections de ces exercices de *spelling*, c'est le nom dont on les appelle. Certaines écoles françaises ont bien aussi quelque chose d'analogue dans les exercices de mots, comme ceux, par exemple, de Pautex ; mais il nous semble que, même en introduisant, ainsi que le fait Pautex, des rapports d'analogie au point de vue du sens entre les mots isolés proposés aux élèves comme exercices d'orthographe, il y aura toujours dans ces longues listes de mots sans suite ni liaison quelque chose de fastidieux qui dégoûtera l'enfant à la longue. L'exercice de la dictée est bien autrement varié ; il est et il mérite de rester classique.

Mais il ne faut pas que le cours de langue consiste exclusivement, comme cela arrive encore dans un trop grand nombre d'écoles, en une suite de textes à copier et de leçons de grammaire à apprendre, s'alternant indéfiniment. Sans parler de la composition française, qui doit avoir sa place à part, il faut que chaque leçon de grammaire, avant d'être complétée par une dictée, spéciale ou générale, soit immédiatement traduite par des exercices d'application ou d'invention, oraux ou écrits, comme en contiennent ou comme en indiquent nos meilleures grammaires modernes.

On peut encore abuser de la dictée à un autre point de vue.

Il y a l'orthographe de tout le monde et l'orthographe des raffinés. C'est l'or-

thographe de tout le monde, et celle-là seulement, qu'il faut enseigner à l'école primaire. Ce serait grand dommage, à nos yeux, que de retenir de longues heures un futur ouvrier ou un pauvre enfant de la campagne sur la question de savoir s'il devra écrire des à *compte* en deux mots ou des *acomptes* en un seul mot, comme le veut aujourd'hui l'Académie ; s'il devra unir les deux termes de *porte-plume* ou de *porte-monnaie*, à l'exemple de *portefeuille* ou de *portemanteau* ; si tels ou tels des fameux verbes en *eler* ou *eter* doubleront leur consonne ou prendront un *è* quand leur dernière syllabe deviendra muette ; si *suprême*, *extrême* doivent avoir le circonflexe, quand *système* et *emblème* n'obtiennent que le grave, etc., etc. Nous ne voudrions pas non plus le voir se préoccuper outre mesure de la présence ou de l'absence d'une *s* quand il s'agit d'écrire de *la confiture de groseilles* ou de *la marmelade d'abricot* ; nous voudrions qu'il pût rester indifférent devant les problèmes qu'on a soulevés au sujet de la dictée récemment envoyée par le ministère de l'instruction publique aux candidats au brevet simple de tous les ressorts académiques : faut-il écrire *des avocats en sabots* et *en casquette*, *casquette* avec le singulier, ou bien *casquettes* avec le pluriel, quand l'auteur écrit lui-même quelques lignes plus bas : *les hommes en grands chapeaux et les femmes en bonnets plats* ? Nous souhaiterions que, pour notre élève de l'école primaire, ce fût tout un. Nous pensons, enfin, que c'est lui rendre un bien mauvais service que de lui torturer la cervelle avec des phrases baroques comme celles-ci : *Les insensés ! ils se sont laissé mettre en désordre, ils se sont laissé envelopper et fait tailler en pièces sur les champs de batailles mêmes qu'ils avaient crus favoriser leurs manœuvres. Leurs stra-*

tagèmes, les ruses de guerre qu'ils avaient également crues devoir leur réussir ont tourné contre eux-mêmes ou ont eu une tout autre issue que celle qu'ils avaient pensé ; enfin, les villes qu'ils avaient jugées pouvoir leur servir de refuge en cas de retraite se sont empressées de fermer leurs portes aux fuyards, dès qu'elles se sont aperçues que la fortune s'était déclarée de notre côté, etc., etc. (nous avons suivi, sans prétendre la justifier, l'orthographe de l'auteur). Le temps employé à résoudre ces indéchiffrables logogripes ne serait-il pas mieux employé à tant d'autres études plus utiles et plus élevées, qu'on n'aborde pas ou qu'on effleure à peine dans l'école, pour cette seule raison que les heures manquent ?

D'après ce que nous venons de dire, il sera facile de comprendre que nous ne soyons pas d'avis que, dans la plupart des examens scolaires (certificat d'études primaires, d'admission aux écoles normales, brevet de capacité), l'épreuve de la dictée soit regardée, sinon uniquement, au moins en premier lieu, comme une preuve indiscutable du savoir des candidats en ce qui concerne la langue maternelle. Ainsi, tout candidat qui a fait plus de quatre

fautes dans la dictée pour l'admission à l'école normale et tout candidat qui en a fait plus de trois pour le brevet de capacité se trouve immédiatement éliminé. Nous nous unissons, pour notre part, de grand cœur au vœu qui a été émis à ce sujet dans le congrès des inspecteurs primaires et des directeurs et directrices d'école normale réunis à Paris à la fin de mars 1880. L'assemblée a demandé que l'épreuve de la dictée, dans les examens de brevet de capacité, pût être compensée par l'épreuve de la rédaction. Si nous avons bien compris la pensée des délégués, à la note de la dictée viendrait s'ajouter la note de la rédaction, et le candidat ne serait éliminé que si la moyenne des deux notes était inférieure à cinq points, le maximum étant dix. Nous espérons qu'il sera fait droit à ce vœu, et qu'ainsi on ne courra plus le risque de voir des aspirants et des aspirantes placés au premier rang pour la composition française, c'est-à-dire en définitive ayant prouvé, aussi complètement qu'on le leur demandait, qu'ils savaient leur langue, éliminés quand même pour des étourderies ou des erreurs, souvent pardonnables, sur la forme matérielle des mots.

[Charles Defodon.]

DISCIPLINE. — Ce mot, comme *disciple*, vient du latin *discere*, apprendre. Étymologiquement il a donc un sens étendu, il désigne le fait d'apprendre et la manière d'apprendre, comme *doctrine* (de *docere*, enseigner) désigne l'acte et la façon d'instruire ; puis, par une extension naturelle, *discipline* s'est dit parfois des choses mêmes qu'on apprend, comme *doctrine* des choses mêmes qu'on enseigne.

Mais ce n'est pas cette acception large et un peu vague qui a prévalu dans la langue. L'usage a distingué les mots *discipline* et *doctrine* non seulement en ce que l'un regarde l'élève et l'autre le maître, mais en attachant surtout au mot *doctrine* l'idée d'*enseignement* et de direction *intellectuelle*, au mot *discipline* l'idée d'*éducation* et de direction *morale*. La discipline est l'ensemble des règles et des influences au moyen desquelles on peut gouverner les esprits et former les caractères. Ces moyens d'action peuvent s'exercer soit sur l'élève isolé, soit sur une réunion d'élèves ; ils peuvent s'appliquer soit à l'intelligence, soit à la volonté, soit à d'autres facultés, soit surtout à l'ensemble du développement spirituel. Comme la discipline est principalement nécessaire et ses avan-

tages plus manifestes quand il s'agit d'éducation collective et de direction d'ensemble à imprimer, le mot discipline éveille tout particulièrement l'idée d'école ou de collège ; par extension, au lieu de le réserver au gouvernement d'enfants, on a dit la discipline d'une armée, la discipline d'un monastère ou d'une association ; on dit aujourd'hui la discipline d'un parti politique.

Chacune de ces acceptions modifie en la limitant à une application spéciale le sens primitif et fondamental du mot.

Nous n'avons à nous occuper dans ce Dictionnaire que de la discipline pédagogique ; et comme elle trouve son application la plus importante et la plus complète dans les classes, nous consacrons ci-dessous un article à part à la *discipline scolaire*.

C'est dans cet article que sont passés en revue les moyens et les procédés qui assurent la bonne tenue de la classe, l'autorité du maître et l'efficacité de l'enseignement.

Au point de vue général et philosophique, on peut dire de la discipline comme de toute l'éducation : il y a deux méthodes en présence, la méthode autoritaire et la méthode libérale ; il y a une discipline qui agit surtout du dehors

et une autre surtout du dedans ; l'une prescrit et défend au nom du droit qu'a le maître, elle ne souffre ni résistances ni exceptions, elle s'impose comme règle indiscutable ; l'autre tient plus encore à se faire comprendre qu'à se faire obéir, à être approuvée qu'à être suivie ; c'est l'élève plutôt que le maître qui l'établit, et son empire dépend plus de la persuasion que de l'autorité. « Le but de l'éducation morale, dit Herbert Spencer, est de former un être apte à se gouverner lui-même, non un être apte à être gouverné par les autres » ; de là cette conséquence : le système de discipline qui convient le mieux à l'enfant est celui qui lui apprendra le mieux à l'enfant est celui qui lui apprendra le mieux à se contrôler lui-même, c'est la discipline spontanée en quelque sorte. Au point de vue intellectuel, la meilleure discipline c'est celle qui fait aimer l'étude, qui apprend à réfléchir, qui porte au travail personnel, libre et volontaire ; au point de vue moral, c'est celle qui instruit l'enfant non par le seul moyen des récompenses et des punitions, mais surtout par les conséquences naturelles de ses actes, par l'expérience propre du bien et du mal qu'il se fait à lui-même. Herbert Spencer, dans sa belle étude sur *l'éducation morale*, a esquissé cette méthode, en l'appliquant surtout, il est vrai, à l'éducation domestique. Il insiste en particulier sur la nécessité d'établir par une transition naturelle le passage de l'enfance à la jeunesse et de l'école à la vie, passage dangereux auquel prépare si mal une discipline purement autoritaire. « Que l'histoire de votre législation domestique, dit-il spirituellement, soit en petit l'histoire de notre législation politique : au début, l'autorité despotique, quand cette autorité est réellement nécessaire ; bientôt après, un constitutionnalisme naissant, où la liberté du sujet est, sur

quelques points, reconnue ; ensuite, des extensions successives de la liberté du sujet, pour finir par l'abdication du maître. »

On contestera peu la justesse de ces principes en tant que principes de psychologie et de pédagogie rationnelle ; la difficulté commence quand on entreprend de les appliquer à l'éducation en commun, et surtout à l'éducation populaire. C'est là pourtant qu'il serait le plus nécessaire de les introduire. Avant tout, il faudrait ruiner dans l'esprit de nos maîtres une certaine idée de la discipline, idée fausse qui les égare : c'est l'assimilation à quelque degré de la discipline scolaire à la discipline militaire. Une classe qui manœuvre avec la régularité ponctuelle d'un régiment, c'est un spectacle qu'il ne faut pas admirer. Il ne doit y avoir pour ainsi dire rien de commun entre le bon ordre du régiment et le bon ordre de la classe : l'un consiste à grouper en vue d'un immense effort commun des forces physiques qui seraient perdues si elles n'étaient en quelque sorte mathématiquement réglées, et pour cela on demande à des hommes faits de se plier à des lois mécaniques, dont on a calculé les effets ; l'autre consiste à éveiller, à stimuler, à diriger des forces intellectuelles et morales à peine naissantes, et qui n'achèveront de se former que si on leur ménage un libre et graduel exercice. On ne discipline pas des enfants comme on dresse des animaux, parce que le dressage est fait pour déformer le naturel de l'animal et la discipline au contraire pour former le caractère de l'enfant. Il n'y a pas de procédé automatique pour donner à un esprit l'habitude et le pouvoir de se diriger lui-même, pas plus qu'il n'y a de procédés mécaniques pour assurer l'éclosion de la fleur ou la croissance de l'être vivant. Il faut donc mettre au rang des

idées les plus superficielles et les plus inexactes, cet idéal d'une discipline inflexible et invariable, merveilleuse de régularité, de précision et de puissance, qui fonctionnerait comme une machine perfectionnée.

Les prescriptions des règlements scolaires, l'uniformité d'exercices et de mouvements, la loi du silence et de l'immobilité, et toutes les autres obligations que nous imposons dans nos écoles, ne viennent pas de la nature des choses ou des principes de la pédagogie, ce ne sont pas des devoirs moraux à proprement parler, mais seulement des nécessités résultant du fait matériel de la réunion d'un grand nombre d'enfants dans un même local, sous un même

maître qui doit suffire à tout et à tous. Ce sont autant de gênes et de limites à la liberté, à la spontanéité, à la gaieté de l'enfance, qu'il nous est impossible d'éviter, mais qu'il serait absurde d'ériger en axiomes ou de prendre sérieusement comme points essentiels de discipline. Ils ne constituent pas la discipline, ils en font plutôt l'embarras et la complication. Sans doute, il faut s'en préoccuper, mais le maître qui ne ferait consister la discipline que dans l'exact accomplissement de ces règles et de ces formalités n'aurait pas même entrevu la véritable portée et la valeur éducative de la discipline scolaire.

[F. Buisson]

ENCRE. — *Encre* (du grec *encauston*) est le nom donné à la liqueur employée pour écrire. Quelle qu'en soit la couleur, elle doit se détacher nettement du fond sur lequel elle est appliquée, sans aucune fatigue pour la vue. Depuis longtemps on a préféré l'encre noire pour écrire sur la surface blanche du parchemin ou du papier.

Pline nous apprend que de son temps on fabriquait l'encre avec du charbon provenant de bois résineux, pulvérisé dans un mortier et délayé avec de la gomme. Cette encre s'appliquait sur le papyrus au moyen d'un roseau effilé dont la pointe était fendue. C'est ainsi qu'on écrit encore dans les écoles musulmanes de l'Algérie, seulement le papyrus y est remplacé par une tablette de bois blanchie avec une dissolution de craie ou d'argile blanche.

À partir du xv^e siècle, on a substitué au charbon, pour la préparation de l'encre, la noix de galle et le sulfate de fer (couperose verte). On obtient ainsi un tanno-gallate de protoxyde de fer qui, au contact de l'oxygène de l'air, devient un tanno-gallate de peroxyde de fer. « Il faut, dit M. Thénard, que l'encre soit une teinture et pas non seulement une couleur, c'est-à-dire qu'elle

pénètre les fibres du papier et s'y fixe en s'y combinant, comme la teinture avec les fibres d'une étoffe, sans que, comme couleur, elle puisse s'en détacher par le lavage. » Nous ajouterons que l'encre doit arriver au bec de la plume seulement en quantité suffisante pour l'écriture et ne pas s'écouler en *pâtés* sur le papier. Elle doit donc avoir une certaine consistance, et on la lui donne au moyen d'une dissolution de gomme arabique.

La fabrication de l'encre faisait autrefois partie des connaissances techniques indispensables au maître d'école, et toutes les anciennes méthodes d'écriture contenaient une recette pour faire de la bonne encre noire.

Le mode de fourniture de l'encre dans les écoles a son importance tant pour le bon état des cahiers, la lisibilité de l'écriture, que pour la propreté des tables et de la salle.

Autrefois chaque élève se procurait l'encre dont il avait besoin et la conservait dans un encrier mobile, qu'il emportait souvent dans la famille. Que de fois cet encrier se renversait sur le cahier ou se brisait sur le parquet ! Les tables étaient parsemées de taches ou même de longues traînées d'encre. Le

plus souvent c'était l'instituteur qui vendait l'encre, et si on allait l'acheter ailleurs, il la trouvait de mauvaise qualité, gourmandait l'élève sur son écriture : tantôt les déliés étaient trop gros (l'encre étant trop épaisse), tantôt les pleins étaient trop larges (l'encre coulant trop abondamment).

Quand le mobilier s'est perfectionné, les encriers se sont trouvés fixés à la table et l'encre a dû être fournie par abonnement. Moyennant dix centimes, et plus tard cinq centimes par mois, l'instituteur donnait à l'élève l'encre nécessaire. C'était un progrès, mais il restait au maître l'ennui de faire payer ce *sou* et le soin d'empêcher une consommation inconsidérée de l'encre.

Enfin l'instruction étant devenue gratuite, la fourniture de l'encre, comme celle de la craie, a été une dépense communale. Le chiffre en est déterminé d'après le nombre des élèves présents, et la somme payée à l'instituteur par trimestre. C'est du moins le mode adopté pour les écoles de la ville de Paris. Il y a bien encore quelques abus à craindre dans la consommation, mais il y a plus encore à dire sur la qualité de l'encre, renouvelée trop rarement et rendue boueuse par les poussières et les débris de tout genre qui s'y mêlent. Il serait bon que l'encre fût renouvelée dans l'encrier le lundi matin pour toute la semaine.

Si l'usage mal réglé de l'encre peut tacher les tables, le parquet et même les murs, il peut aussi nuire à la santé des élèves. Ceux-ci sont généralement enclins à porter le bec de leur plume à leurs lèvres pour l'essuyer, quand il s'empâte ou traîne quelque léger filament. On les voit aussi enlever avec

la langue le pâté qui salit leur page. Il faut combattre ces fâcheuses tendances en faisant connaître de bonne heure aux enfants les matières toxiques dont se compose l'encre, et en propageant l'usage des essuie-plumes. Rien d'ailleurs ne caractérise mieux les habitudes d'ordre d'une école que l'absence de taches d'encre, d'abord sur les tables et le parquet, ensuite sur les vêtements et les mains des élèves. Nous avons eu l'occasion de constater à cet égard la supériorité qu'ont sur la plupart de nos écoles françaises les écoles de la Suisse et des États-Unis. Des tables ayant la couleur naturelle du bois et servant depuis plusieurs années ne portaient aucune tache d'encre notable. Chez nous on a dû généralement peindre les tables en noir pour éviter des marbrures qui n'avaient rien d'agréable à l'œil.

Encre rouge ou carmin. Il — est assez utile, dans la correction des devoirs, d'employer une encre de couleur différente, pour que les annotations apparaissent immédiatement. C'est l'encre rouge dont on fait alors généralement usage. Elle se fabrique d'ordinaire avec du carmin, matière colorante préparée avec la cochenille ; mais on y emploie plus fréquemment le bois de Brésil macéré dans de l'alcool ou infusé dans le vinaigre. On ajoute, comme pour l'encre noire, une dissolution de gomme arabique.

En général, il est bon de ne pas laisser aux élèves, pour leur devoirs scolaires, l'emploi d'encres de diverses couleurs. On a souvent alors un barbouillage de mauvais goût. Ce à quoi il faut les habituer, c'est à la netteté et à la simplicité.

[B. Berger.]

ENTHOUSIASME. — signifiait en grec Ce mot : inspiration divine, émotion suscitée par la présence intérieure du dieu ; il s'appliquait au délire sacré de la Pythie. Aujourd'hui, il désigne ce transport qui soulève et emporte l'âme à l'aspect d'un objet qu'elle admire : car l'admiration fait le fond de l'enthousiasme ; l'admiration émue, passionnée, mêlée de trouble, d'emportement, de ravissement. Il y a des degrés dans l'enthousiasme, comme il y en a dans la passion : il peut être silencieux ou frénétique, dompté, guidé par la raison, ou au contraire emporté et comme en délire ; mais, sous quelque forme qu'il se manifeste, on le reconnaît toujours à ses deux traits fondamentaux : l'admiration, l'émotion.

À y regarder de près, c'est l'émotion qui prédomine ; l'admiration n'est que le point de départ. En face de l'objet qu'il contemple, l'esprit a d'abord procédé au travail de la réflexion, qui lui en a révélé plus ou moins rapidement toutes les qualités : de cette révélation, l'admiration est née, qui se développe, grandit, se fait dans l'âme une place de plus en plus large, en chasse les autres préoccupations. Jusque-là le phénomène reste purement logique. Tout à

coup, dans cet envahissement, il semble qu'une dernière barrière se soit brisée, que le flot ait submergé l'âme : celle-ci s'élançe alors hors d'elle-même et se donne éperdument à ce qu'elle admirait. Cet entraînement soudain, ce don irrésistible et spontané de soi-même à l'idéal, voilà l'enthousiasme : état vraiment divin, selon l'antique signification du mot, et sans analogue en psychologie, dans lequel il semble que l'âme cesse pour un instant de s'appartenir ; elle est enlevée, transportée par le démon intérieur dans une sphère sublime, d'où elle n'aperçoit plus les difficultés, les antinomies, les misères de la réalité ; elle plane, ravie, dans une atmosphère qu'embrase le rayonnement direct de l'idéal. La cause de l'enthousiasme est donc, au fond, dans l'attrait tout puissant de l'idéal, sous quelque forme qu'il se manifeste, beauté, bonté ou vérité, c'est-à-dire, en dernière analyse, dans l'attrait du Bien ; autant dire qu'il a son origine première dans la spontanéité morale de l'âme. Il prend naissance quand l'éternelle Bonté laisse entrevoir à l'âme sa splendeur souveraine et la fait tressaillir d'amour. Aussi, l'enthousiasme peut errer ; il peut, mal éclairé par l'intelligence, prendre pour

le rayonnement du Bien la flamme impure des passions et livrer l'âme aux plus grossières erreurs : mais, jusque dans ces écarts, il reste le mouvement le plus divin de la nature humaine, celui par lequel elle affirme sa noblesse originelle et comme sa parenté avec le suprême idéal.

« Rien, écrivait Voltaire à d'Argental, ne se fait sans enthousiasme. » Il suffit de jeter un coup d'œil sur les grands événements de l'histoire pour découvrir la justesse de ce mot : on en trouvera peu où l'enthousiasme n'ait pas joué le principal rôle. Parmi les événements politiques, citons-en deux, entre mille : la première croisade, incroyable élan d'une société tout entière, nobles et serfs, riches et pauvres, emportée dans une guerre religieuse, à la poursuite d'un objet tout mystique ; et la nuit du 4 août 1789, prélude admirable de la Révolution, dans laquelle une contagion de sacrifice, une soudaine passion de justice s'emparèrent de toute une assemblée, et firent taire pour quelques heures la voix des préjugés séculaires, de l'égoïsme et de l'esprit de caste. Mais c'est surtout dans l'histoire de la pensée humaine que le mot de Voltaire se vérifie pleinement. C'est là particulièrement que rien ne se fonde sans enthousiasme et que nulle œuvre n'est vivante que si elle soulève la passion. Toutes les grandes révolutions de l'esprit sont des exemples de la puissance créatrice de l'enthousiasme. C'est l'enthousiasme qui transportait les premiers confesseurs chrétiens et qui leur livra l'empire du monde : c'est l'enthousiasme qui fit défaut à la noble mais froide et raisonneuse tentative de Julien pour ressusciter le paganisme. On retrouve l'enthousiasme au fond de tout grand mouvement de foi ; et c'est même là, pratiquement, ce qui distingue une philosophie d'une foi religieuse :

la première n'a pour elle que la raison, lumière pure, mais froide, incapable d'embraser le monde ; la seconde saisit d'abord le cœur, le pénètre, le possède, y allume un incendie qui se propage et gagne de proche en proche.

Que le pouvoir de l'enthousiasme soit sans bornes, tout l'affirme. Aussi ce pouvoir est-il dangereux, et devrait-il toujours être contrôlé et dirigé par la raison. Les exemples ne manquent pas pour nous montrer combien il peut devenir fatal : pour n'en citer qu'un, le fanatisme religieux n'est qu'un enthousiasme meurtrier, qui a ensanglanté l'histoire. Rien n'est lamentable et humiliant comme de voir des erreurs parfois monstrueuses soulever d'aussi contagieux entraînements. Mais rien n'est précisément difficile comme de maintenir l'empire de la raison sur la passion, et de garder le libre contrôle de ses pensées et de ses actes alors qu'on est transporté au-dessus de soi, c'est-à-dire hors de soi, par l'admiration. C'est pourquoi, dans la pratique personnelle, ce n'est jamais sans quelque défiance qu'il se faut livrer à l'enthousiasme : il s'en faut particulièrement défendre dans toutes les questions de parti ou d'intérêt, alors qu'une pente naturelle nous porte à approuver et à admirer les hommes ou les choses qui sont en notre faveur.

L'enthousiasme est plus fréquent et plus puissant dans les natures incultes que chez l'homme cultivé, et dans la jeunesse que dans l'âge mûr. C'est que l'instruction et l'expérience enseignent également à l'homme à se défier de ses entraînements, à étouffer le premier mouvement, à tout peser et balancer avant de se résoudre : progrès incontestable, à condition qu'il reste en deçà de certaines limites. Le point délicat, difficile, est de perdre la crédulité ignorante, la facilité à s'éprendre légèrement, sans

perdre en même temps ce don divin d'admirer et de s'émouvoir, qui seul féconde la vie et lui donne tout son prix. Ôtez à l'âme humaine la faculté de saisir, à un moment donné, l'idéal d'une étroite passionnée et de s'y dévouer avec transport, et vous lui enlevez le meilleur d'elle-même, ce qui reste n'a que l'apparence de la vie : c'est une prudence glacée, une morne sagesse, le calcul perpétuel des possibles, le culte du relatif. Ainsi mutilée, l'âme devient stérile : la défiance à l'égard de toute émotion la mène à l'insensibilité ; l'excès de prudence la conduit à la haine du progrès ; la recherche du pratique, du positif la dispose à l'égoïsme, qui peu à peu s'empare d'elle et finit par y régner en maître. Et ce qu'elle a perdu en activité féconde, ne croyez pas qu'elle l'ait regagné en jouissance : le bonheur, en effet, ne va pas sans émotion, sans élan, sans don de soi, sans enthousiasme ; il est interdit à qui ne sent plus battre son cœur.

L'enthousiasme est un des plus puissants moyens d'éducation, au sens le plus élevé du mot éducation. On ne s'élève qu'en sortant de soi-même. Rien ne vaut, pour donner à l'âme une forte trempe, l'exemple entraînant des grandes vertus et des grandes qualités intellectuelles. Voilà pourquoi le récit des belles actions et des nobles vies, et le culte des grands hommes, doivent avoir leur large place dans la pratique pédagogique. Mais il y a plus. Il ne suffit pas de provoquer l'enthousiasme pour les grands spectacles de la nature morale ou physique : tâche, à tout prendre, aisée, car à l'âge de l'enfant, pendant cette jeunesse de l'intelligence et du cœur, la faculté de s'émouvoir est extraordinairement prompte à entrer en jeu. Mais il faut encore le faire naître dans tout le cours de l'éducation et s'en servir, comme d'un levier puissant,

dans les choses même en apparence les plus positives. Ou plutôt il faut en faire l'âme même de la pédagogie tout entière ; il faut que l'enfant *aime* à apprendre, *aime* ce qu'il apprend, c'est-à-dire qu'il s'émeuve d'enthousiasme pour le vrai, comme il s'émouvait pour le beau, et cela jusque dans les sciences abstraites : tâche difficile, celle-là, où un art infini est nécessaire pour démêler le côté, en quelque sorte, sensible, la face émouvante des choses, et la présenter à l'enfant sous une forme saisissante. Mais, à y bien regarder, ce n'est qu'à ce prix que l'instruction devient éducation, qu'elle pénètre dans les avenues les plus intimes de l'âme de l'enfant, qu'elle agrandit son cœur aussi bien que son intelligence, et fait de lui, non un sceptique, encore moins un don Quichotte, mais une âme généreuse et vibrante gouvernée par une saine raison.

Comment faire pour animer l'éducation de ce feu vraiment sacré ? La première condition, c'est qu'il brûle d'abord dans l'esprit du maître : car c'est le propre de l'enthousiasme d'être chose communicative, contagieuse. Un maître indifférent, blasé, qui s'est laissé user par une longue routine, ne parviendra jamais, quel que soit d'ailleurs son talent d'enseigner, à donner à ses leçons cette vie ardente sans laquelle elles risquent de rester stériles ; l'esprit de l'enfant est, en effet, comme un instrument merveilleusement délicat, qui saisit et reproduit avec une redoutable exactitude les moindres nuances de l'esprit de son instituteur. La passion d'enseigner, passion contenue par la raison et guidée par l'expérience, mais persistant, sans se refroidir, à travers les années, comme une éternelle jeunesse de l'âme, voilà ce qu'il faut d'abord posséder pour faire, en pédagogie, œuvre vivante. Et cela même est,

au fond, affaire de noblesse morale : lorsque l'instituteur a conscience de la grandeur de son office, lorsqu'il sent que, selon la magnifique étymologie de son titre, il a à fonder l'être moral chez l'enfant, il est bien près, selon nous, de se laisser embraser par cet enthousiasme pédagogique qui doit secrètement inspirer ses moindres leçons. Il n'aura pas de peine alors à trouver les moyens pratiques de le faire passer dans l'âme de l'enfant, et il serait superflu de prétendre les lui indiquer ici. Tout au plus pouvons-nous l'aider de quelques règles très générales concernant les trois grandes divisions de l'enseignement, la morale, la science et la littérature.

Pour ce qui est de la première, la tâche du maître, nous l'avons fait remarquer, est relativement facile, parce que, quoiqu'on en ait pu dire, l'enfant est naturellement désintéressé, et ne demande qu'à s'éprendre de la justice, de la générosité, du courage, du bien en général. Seulement il faut le lui montrer sous une forme concrète, l'abstraction n'offrant pas de prise à sa jeune raison : il aimera l'homme courageux plutôt que le courage, le héros magnanime plutôt que la vertu, Léonidas ou Régulus plutôt que la grandeur d'âme. Montrez-lui donc le bien sous la forme vivante, anecdotique ; créez, dans sa mémoire, une galerie de grands exemples. Pour cela, ne dédaignez pas la fiction, quand elle est de haute moralité. Mais servez-vous aussi, servez-vous surtout de l'histoire, qui a pour elle la supériorité du réel ; j'entends de l'histoire commentée avec art : montrez-lui, sous les événements divers, l'enchaînement moral invariable, évoquez devant lui le drame du passé, faites ressortir le jeu des caractères, la grandeur des vertus, les conséquences des fautes et des vices ; faites en un mot une école de moralité de cette grande école du relatif.

Lorsque vous lui aurez ainsi fait aimer le bien dans la personne de ceux qui ont consacré au bien leur vie, l'enfant ne tardera pas à l'aimer en lui-même, à en saisir la grandeur, à en subir l'attrait.

L'enthousiasme semble, au premier abord, peu compatible avec l'aridité de la vérité scientifique. En réalité, c'est l'enseignement, non la science, qui est aride ; il s'agit encore ici de sortir de l'abstraction, et cette aridité disparaîtra d'elle-même. Montrez sans cesse à l'enfant l'application de la science, au lieu de vous borner à lui en donner la théorie, et vous le verrez saisir par le côté pratique ce qui d'abord lui paraissait incompréhensible ou indifférent. Procédez toujours du concret à l'abstrait, usant d'exemples, d'expériences, refaisant avec l'élève le chemin jadis parcouru par la science elle-même, gagnant chaque jour un peu plus de terrain dans son esprit, captivant de plus en plus son attention. Alors ne craignez pas de pénétrer au cœur même de l'éducation scientifique : apprenez-lui à découvrir, sous les phénomènes, la cause cachée, révélez-lui sans cesse la raison secrète et comme la logique inflexible des choses, et vous le verrez infailliblement donner des signes de cette curiosité avide qu'un grand pédagogue appelait « la divine inquiétude », et s'éprendre, à son tour, de passion pour la conquête du vrai. Faites alors un pas de plus, et, tout en vous maintenant à sa portée, montrez-lui l'enchaînement des sciences entre elles, ouvrez son esprit à la conception de la loi, faites-lui entrevoir, sous l'apparente diversité des formes, l'admirable unité du plan : vous allumerez ainsi dans son cœur, non plus seulement la curiosité, mais l'admiration, flamme ardente, que rien n'éteindra plus.

Quant à la passion du beau, surtout sous la forme délicate, nuancée, de

la littérature, elle sera toujours plus difficile et plus tardive à émouvoir dans l'âme enfantine, car elle suppose qu'une longue culture a d'abord formé le sûr discernement littéraire. Même, à y bien regarder, cette passion se confond avec le discernement, avec le *goût*. Par cela même que vous aurez appris à l'enfant à saisir les défauts et les beautés littéraires, vous lui aurez appris à les *sentir*, à souffrir avec peine les premiers, à goûter délicieusement les secondes. Ceci est de l'éducation esthétique, qui doit être comme la parure de l'instruction. Ne la négligez pas, sous le prétexte qu'elle est œuvre de culture raffinée, moins immédiatement profitable, utilisable que le reste. Elle a une utilité propre, que rien ne remplace, en ce qu'elle donne à l'esprit la grâce et la distinction, et surtout en ce qu'elle offre à l'âme quelques-unes de ses plus pures et plus délicates jouissances. Commencez de bonne heure à

en jeter les premiers fondements ; si jeune que soit l'enfant, ne meublez sa mémoire que de choses belles, et ne lui apprenez, en quelque sorte, à lire que dans des œuvres de premier ordre. Servez-vous surtout de la poésie, dont la musique charmera son esprit, et, quand vous recourrez à la prose, choisissez-la claire, mais forte et saisissante. Ce que l'enfant goûte en effet d'abord, c'est la force, la couleur. Mais surveillez, réglez cette première manifestation de l'enthousiasme littéraire, dont l'exagération serait dangereuse : peu à peu, par une lente éducation, par une longue pratique des grands écrivains, menez-le à ce point de culture, qu'il ait, avant tout, le culte de la simplicité, de la clarté lumineuse, du naturel, de la force élégante et sobre. Alors, livrez-le sans crainte à lui-même ; capable de discerner le beau, il saura aussi l'aimer, et il voudra le réaliser en quelque mesure.

[D^f E. Pécaut.]

ÉPÉE (L'abbé de l'). Charles-Michel — de l'Épée naquit à Versailles le 25 novembre 1712. Il fit ses études au collège des Quatre-Nations, et fut l'un des brillants élèves de M. Geoffroy, professeur de philosophie. Son père, architecte du roi, le destinait à la carrière des sciences ; mais le jeune de l'Épée insista sur sa vocation pour l'état ecclésiastique ; il étudia la théologie et montra beaucoup de ferveur, mais aussi une grande indépendance de principes. Au moment de recevoir la tonsure, il refusa de signer le formulaire d'Alexandre VII, ne pouvant point, disait-il, admettre par serment ce qu'il ne connaissait pas bien. On renouvela l'épreuve, mais le jeune théologien persista dans son refus.

Les lois devinrent l'objet de ses nouvelles études. Il subit les épreuves des divers examens de droit, et fut reçu avocat au Parlement de Paris. Néanmoins, son passage au barreau fut de courte durée. L'évêque de Troyes, neveu de Bossuet, ayant appris que les sentiments de M. de l'Épée le ramenaient toujours vers le sacerdoce, résolut de combler ses vœux. En 1736, il l'admit aux ordres mineurs, et en 1738, après lui avoir conféré la prê-

trise, il lui accorda un canonicat dans son diocèse.

Au bout de quelques années, la mort de ce prélat détermina l'abbé de l'Épée à s'installer à Paris. On connaissait son attachement à la doctrine de Port-Royal et ses relations très suivies avec le vénérable Soanen. C'est pourquoi il fut censuré et frappé d'interdiction par M^{gr} de Beaumont, archevêque de Paris.

Un jour, dans une maison de la rue des Fossés-Saint-Victor, il se trouva en présence de deux jeunes filles, sœurs jumelles et sourdes-muettes de naissance, qu'un religieux de la Doctrine chrétienne, le P. Vanin, avait entrepris de préparer à l'acte de la première communion, en les instruisant au moyen d'estampes. L'abbé de l'Épée voulut bien continuer, autant qu'il dépendait de lui, l'œuvre du vénérable instituteur qui venait de mourir ; il se mit au travail, et c'est en cherchant les moyens de suppléer à l'ouïe et à la parole qu'il trouva, dans le langage même des sourds-muets, la solution du problème. Il étendit et perfectionna le langage des gestes, et fournit ainsi aux sourds-muets des procédés faciles et presque naturels d'exprimer toutes leurs idées. Il réunit, vers 1760, un certain nombre d'enfants

atteints de surdi-mutisme, et fonda un établissement d'instruction qu'il entretenait de sa propre bourse et avec le généreux concours de son frère, architecte du roi, du duc de Penthièvre, etc.

Sans doute l'abbé de l'Épée n'est pas le premier inventeur de l'art d'instruire les sourds-muets, et il a soin de le déclarer dans ses ouvrages ; mais jusqu'à lui cette instruction spéciale n'avait été distribuée qu'à quelques enfants de familles riches ou aisées. Il est le premier qui ait ouvert une école, embrassé la classe entière des sourds-muets, généralisé un enseignement collectif sur ce principe qu'au moyen du langage des signes, il est possible, il est facile de faire arriver par les yeux jusqu'à l'intelligence du sourd-muet les idées que l'entendant-parlant perçoit au moyen des sons.

C'est en travaillant sans guide qu'il rencontra l'idée féconde sur laquelle il appuya son enseignement. Il ne se

borna pas, comme ses prédécesseurs, à faire connaître sa méthode par la publication de mémoires ; il convia le public à ses leçons, invita les étrangers à interroger ses élèves, et éveilla ainsi en Europe un intérêt tout nouveau en faveur des sourds-muets.

En 1776, cédant aux sollicitations de ses admirateurs, il publia la méthode qu'il avait inventée, sous ce titre : *Institution des sourds et muets par la voie des signes méthodiques*. En 1784, il fit paraître un second ouvrage, qui est une réédition du premier augmentée de quelques chapitres.

Il mourut, âgé de 77 ans, le 23 décembre 1789, entouré d'une députation de l'Assemblée nationale, ayant à sa tête M^{sr} de Cicé, archevêque de Bordeaux, de ses parents et de ses élèves. « Mourez en paix, lui dit l'archevêque ; la patrie adopte vos enfants. »

[Martin Etcheverry.]

FAMILISTÈRE DE GUISE. Nous – vaste n’avons pas l’intention de faire ici l’histoire ni la description de l’établissement créé à Guise, sous le nom de *familistère*, par M. Godin-Lemaire, l’un des disciples de Charles Fourier*. Nous voulons seulement indiquer sommairement de quelle façon est organisée, dans cette tentative de réalisation partielle du programme de l’école phalanstérienne, l’éducation des enfants des associés.

Les familles associées sont toutes groupées dans un vaste édifice qui leur sert de résidence commune, et qu’on appelle le *palais social*. L’école est située tout près. À l’heure de la classe, un signal aisément entendu par tous appelle les enfants à se réunir dans la cour couverte du palais, où la plupart se sont déjà rendus d’avance. De leurs balcons, presque sans se déranger de leurs occupations domestiques, les parents peuvent assister au départ des enfants rangés en bon ordre, et prennent plaisir à regarder les évolutions régulières de cette petite troupe ; les enfants qui la composent, se sentant observés par de nombreux spectateurs, rivalisent de propreté et de régularité ; d’où une émulation salubre qui réagit sur les parents et sur toute la vie de

la famille. Les deux départs, les deux retours de la journée s’effectuent de même ; les enfants, grands et petits, garçons et filles, s’avancent en chantant, bannières déployées, sous la surveillance des maîtres et des maîtresses, au commandement des élèves gradés. Point de désordre, point de gaminerie, point de souillure matérielle ou autre sur le chemin de l’école.

Avant de pénétrer dans celle-ci, remarquons que l’école n’est pas le premier établissement d’éducation offert aux familles réunies dans le Palais social. Avant d’être écoliers, les enfants ont été *nourrissons* jusqu’à 24 ou 28 mois, *poupons* (de 2 à 4 ans), *bambins* (de 4 à 6 ans), et ont reçu dès le commencement le genre d’éducation convenant à leur âge.

La *nourricerie* et le *pouponnat* sont joints à l’édifice principal par une galerie couverte qui facilite le voyage des bébés et des parents. Les occupations y sont combinées de manière à développer les facultés physiques et morales. Des soins tendres, mais dont la gâterie est exclue, la vie avec des enfants de même âge, accroissent au plus haut point chez les petits enfants l’instinct de la sociabilité ; les jeux en com-

mun, dont on les habitue à déterminer eux-mêmes la nature, leur donnent de l'entrain, de l'initiative, même de l'invention ; l'usage des moniteurs, déjà établi au pouponnat, les prépare à la vie organisée ; l'enseignement se borne aux chants, à quelques notions apprises en jouant, nombres, lettres, à des leçons de choses, à des exercices corporels.

Le *bambinat* est le vrai jardin d'enfants ; il se trouve dans une des salles de l'école. Les procédés employés ne sont pas fondés sur des systèmes préconçus ; on y combine le mieux possible les usages des salles d'asile françaises et des jardins d'enfants créés par Frœbel : exercices du corps, chant, dessin, jeux propres à développer l'habileté des doigts, leçons de choses, histoires instructives, leçons de bonne camaraderie, voyages au pouponnat.

Au sortir du *bambinat*, les garçons et les filles des associés habitant le familistère deviennent élèves de l'école. Le local scolaire est à la fois grandiose et élégant, comme tout ce qui se rapporte au palais social ; les classes y sont ornées de tableaux, d'inscriptions qui contribuent à accroître les connaissances des élèves et à rendre l'instruction agréable. Le programme des cours s'est toujours conformé aux programmes officiels, sauf à donner aux branches autrefois dites accessoires et facultatives l'importance qu'elles méritent réellement. Les enfants, exercés à la gymnastique dès le pouponnat, même dès la nourricerie, continuent naturellement à la cultiver à l'école ; il en est de même des divers genres de dessin ; enfin les mouvements se font toujours en chantant, et le chant est cultivé avec distinction par les enfants de tous les âges. L'étude élémentaire des sciences, de l'histoire naturelle, reçoit beaucoup d'attention ; les élèves du cours supérieur sont exercés à la lec-

ture perfectionnée, reçoivent des leçons de déclamation auxquelles assistent aussi les enfants de la 2^e classe. Le familistère possède au centre des écoles un théâtre, où se font les conférences, où se donnent les leçons d'ensemble et où de petites pièces sont représentées, des concerts donnés aux associés par les élèves actuels et anciens. Être admis au nombre des acteurs et actrices est la récompense des meilleurs élèves. La première classe reçoit en toutes choses un enseignement comparable à celui des écoles primaires supérieures. Les élèves y sont en général d'une force remarquable en ce qui concerne le dessin industriel, surtout dans la branche applicable à la grande industrie des associés du familistère, la construction des fourneaux de fonte. Peut-être serait-ce là le motif d'une critique légère. Sans doute les enfants doivent surtout devenir spécialement habiles dans les détails de l'industrie qu'ils auront à pratiquer ; mais si l'on n'y prend pas garde, on peut aussi arriver à l'exclusivisme ; il est bon que les enfants ne délaissent pas absolument ce qui n'aura probablement pas pour eux d'utilité pratique, et, contrairement à l'opinion émise par un partisan de la spécialisation, qu'ils soient non seulement praticiens, mais aussi un peu amateurs. Remarquons, dans le programme des cours, l'histoire de France « surtout depuis la Révolution française » ; ce programme a été établi à une époque où celui des lycées s'arrêtait juste à ce point ou ne le dépassait que pour la forme ; ce n'est que depuis un bien petit nombre d'années que l'histoire contemporaine et l'étude des lois de notre société ont conquis dans l'enseignement officiel de tous les degrés leur place légitime, alors qu'ils l'ont obtenue, dès la fondation du familistère, dans l'école de cette association.

Tous les ans ont lieu au familistère deux grandes fêtes, celle du travail et celle de l'enfance. Dans cette dernière se fait la distribution des prix suivant la pratique des lycées et collèges et d'un grand nombre d'écoles ; mais à Guise la fête dure toute la journée ; elle a lieu au théâtre, et dans les cours vitrées situées sur la place, de près de 2/3 d'hectare de superficie, autour de laquelle sont construits le familistère, l'école et les bâtiments annexes ; promenades avec bannières, chants, musique, exercices gymnastiques, exhibition des produits classiques, tout vient ajouter à la solennité de la fête.

Malgré bien des difficultés que nous n'avons pas à décrire, l'éminent fondateur du familistère, M. Godin, a réussi à maintenir l'école mixte quant aux sexes à tous les âges. Le succès permanent de cette grande expérience est d'une importance capitale ; il est la meilleure réponse à faire à ceux qui, tout en admirant le système *américain*, déclarent que nos mœurs ne s'y prêtent pas.

En 1881, les écoles du familistère, dirigées par deux instituteurs et une institutrice, comptaient 230 élèves environ.

[Paul Robin.]

FRANCHE-COMTÉ. — Si la Franche-Comté est justement fière de tenir aujourd'hui l'un des premiers rangs parmi les anciennes provinces françaises au point de vue de la diffusion de l'instruction, elle le doit en grande partie à son passé.

Dès l'époque romaine (au iii^e siècle), Besançon, métropole de la Séquanie, avait des écoles fameuses ; Ausone, dans un discours à Gratien, nomme le professeur Julius Titianus, dont l'enseignement avait brillé à Lyon et à *Vesontio*.

Au moyen âge, il faut chercher l'enseignement dans les cloîtres, soit dans les abbayes célèbres de Saint-Claude (Jura), de Luxeuil (Haute-Saône), du vi^e au xi^e siècle, soit auprès du siège épiscopal de Besançon, autour des cathédrales de Saint-Jean et de Saint-Étienne, ou de leur annexe la collégiale de Sainte-Madeleine. Au temps de l'archevêque Hugues le Grand (1031-1066), les écoles de Saint-Jean, contiguës à la demeure du prélat, étaient florissantes ; on y apprenait, au témoignage de Pierre Damien, la philosophie et les Saintes Écritures. Nous avons quelques noms des écolâtres du xii^e siècle : Ramaldus, qui professait à Sainte-Madeleine

(1111), Zacharie le Chrysopolitain (1134), auteur d'écrits naguère fort recherchés. Au xiii^e siècle, les écoles de Saint-Jean et de Saint-Étienne sont réunies, quittent les cloîtres et s'installent dans l'hôpital abandonné de Sainte-Brigitte, sous la direction du grand-chantre de la métropole. Jusqu'à 1465, parallèlement aux écoles de Sainte-Madeleine, elles fonctionnent sous le nom d'écoles de grammaire et gardent à Besançon le monopole de l'enseignement. (Signalons comme curiosité la colonie juive de douze ménages établie dans la même ville en 1393 et comptant parmi ses membres *Josey de Trièves, maistre de leur escole*.) Réunis en septembre 1465, de concert entre la ville et le chapitre métropolitain, en un corps d'études générales, les établissements capitulaires quittent bientôt la *rue de l'École* pour se fixer au centre de la ville, près de l'Orme de Chamars, sous la direction exclusive de la municipalité (fin du xv^e siècle).

À côté de Besançon, les villes de moindre importance furent aussi de bonne heure dotées d'un enseignement. Dôle a ses recteurs d'école dès 1250 ; en 1400 un collège de grammaire s'y établit dans le vieil hospice de Citeaux.

Salins possède au xi^e siècle une maîtrise à Saint-Anatole ; en 1455 ses écoles ecclésiastiques se confondent avec les écoles municipales. À Vesoul, à Gray, à Arbois, à Poligny, des écoles existent aux xiii^e et xiv^e siècles ; en 1295 on en rencontre une dans un simple village du Jura, Montfleur (canton de Saint-Julien). Mais ce n'est guère qu'au commencement du xvi^e siècle, avec la merveilleuse invention de l'imprimerie et la production du livre à bon marché, que l'enseignement se répand dans les petites villes et les bourgs de Franche-Comté. Partout, en ce moment de prospérité renaissante, la culture intellectuelle se développe ; partout se constituent des collèges de grammaire dirigés par des professeurs ambulants, cherchant la fortune et la rencontrant parfois. Citons, parmi les maîtres dont le nom survit, Pierre Mathieu, qui, avant d'être familier d'Henri IV, fut maître d'école à Vercel (Doubs) ; Naudot, qui enseigna à Vesoul, à Besançon, à Lons-le-Saulnier, et devint principal d'un collège parisien : Gollut, professeur à Dôle, père des historiens de Franche-Comté. Tous les régents de ces collèges sont d'une érudition et d'un mérite réels, mais peu stables, ayant trop le sentiment de leur science, trop experts à enseigner le grec, le latin, voire même l'hébreu, pour se résigner longtemps à apprendre la grammaire et le calcul à des fils de bourgeois ; la plupart changent d'emploi et montent en charge. Avec le personnel de ces recteurs se renouvelant rapidement pendant tout le xvi^e siècle, et malgré de sages règlements dont la *Police du collège de l'impériale cité de Besançon* (1567) fait connaître le type caractéristique, les abus se multiplient bientôt. Cette décadence fait le succès de maîtres nouveaux dont la méthode sévère et la discipline obtiennent une légitime popularité. Les jésuites s'em-

parent promptement des collèges à Dôle (1582), à Besançon (1597), à Vesoul (1610-1617), à Gray (1654), à Pontarlier (1673), à Salins (1676) ; les oratoriens ont des maisons à Poligny, à Besançon ; les dominicains ouvrent un collège à Quingey, etc. Bon nombre de petits collèges disparaissent des simples bourgs après une existence précaire, faisant place à de plus modestes écoles.

À la fin du xvi^e siècle, l'enseignement, réservé jusqu'alors au clergé d'abord, puis aux bourgeois qui se destinaient aux offices, commence à être distribué au peuple. Après l'enseignement secondaire ou supérieur tel qu'on le comprenait naguère, se constitue l'enseignement primaire sous la vigoureuse impulsion de l'autorité diocésaine. En 1559, l'archevêque Claude de la Baume convoque les instituteurs à ses synodes pour leur donner des instructions sur l'accomplissement de leur charge. De peur que des coureurs et des vagabonds ne s'ingèrent dans un ministère si honorable, il défend à tout maître d'ouvrir une école s'il n'a été institué par le curé ou par celui qui en a le droit ou la coutume, et s'il ne prête serment de se conformer aux statuts diocésains. Ferdinand de Rye, en 1588, exige des maîtres une profession de foi ; en 1590, il recommande la fréquentation des écoles comme la condition la plus favorable à l'instruction chrétienne ; en 1611, il demande que le choix des maîtres soit fixé par le suffrage universel des paroissiens ; enfin, en 1633, il rend obligatoire pour les paroisses l'entretien d'un instituteur propre à apprendre aux enfants la lecture et l'écriture et sachant chanter. De 1649 à 1700, les efforts de Claude d'Aché et des Grammont parviennent à rétablir des écoles dans tout leur diocèse, dépeuplé plus qu'à moitié et ravagé par la guerre de Dix-Ans ; grâce à leur

initiative, appuyée des édits royaux de 1695 et 1698, les 800 paroisses de leur vaste ressort (Doubs, Jura, Haute-Saône actuels) étaient toutes pourvues d'écoles primaires au début du xviii^e siècle. Dans la seconde moitié du même siècle, les écoles de filles, dont la nécessité était préconisée dès longtemps par les statuts synodaux, furent créées dans toutes les localités peuplées. Notons en passant que dans toutes les écoles primaires le personnel était laïque, sauf dans une dizaine à peine d'écoles de garçons tenues par des congréganistes et dans les écoles de filles fondées par les Ursulines à Besançon, Ornans, Pontarlier, Clerval, Saint-Hippolyte, Vesoul, Gray, Dôle, Poligny et Salins (au xvii^e siècle).

Telles sont les origines de l'enseignement primaire et secondaire en Franche-Comté ; au-dessus, dès le xiii^e siècle ; nous trouvons des traces d'un enseignement supérieur. Une université créée à Gray en 1287 par le comte de Bourgogne Othon IV n'eut qu'une durée éphémère. Au siècle suivant, l'érection du collège de Bourgogne à Paris, établi pour des boursiers comtois par la reine Jeanne de Bourgogne, essaya de suppléer à sa disparition. Reprise en 1422 par le duc Philippe le Bon, sur l'initiative intelligente de son conseiller Robert de Baubigny, abbé de Saint-Paul de Besançon, l'idée

d'Othon IV devint, dès 1423, un fait heureusement accompli. Placée dans la ville de Dôle, capitale de la Franche-Comté, l'université compta bientôt cinq facultés en plein exercice. Elle eut ses jours de prospérité et de splendeur où ses élèves se comptaient par centaines, suivant les cours de maîtres fameux tels que Cornelius Agrippa, Lulle, Gattinara, Stratius, Chifflet, etc. Elle eut ses jours de luttes avec Besançon, qui voulut la conquérir de vive force, puis la supplanter par un établissement rival créé nominalelement en 1565. Le xvii^e siècle vit sa triste décadence : au lendemain de la conquête française de 1674, Louis XIV la transporta à Besançon, où elle n'apporta que les débris d'une fortune ébranlée. Seule sa faculté de droit reprit dans ce nouvel emplacement un lustre et une renommée qu'elle dut aux Dunod, aux Seguin, aux Courvoisier, aux Grappe. Quand la Révolution en ferma les portes, ce fut à quelques rares survivants de l'université que l'école centrale du Doubs dut ses succès et sa légitime réputation.

On peut juger par ce rapide aperçu que le rang distingué tenu actuellement par la Franche-Comté au point de vue de l'instruction publique est au moins en partie le glorieux et légitime héritage de son vieil enseignement provincial.

J. Gauthier

HERBIER, HERBORISATION.

— Dans l'article *Entomologie*, nous avons indiqué comment, à l'occasion des *promenades scolaires**, pouvaient être recueillis et étudiés des insectes au moyen desquels les élèves formeraient ensuite, soit une collection générale pour le musée de l'école, soit de petites collections particulières. La même observation s'applique à l'*herborisation* et aux *herbiers*. Soit au cours des promenades scolaires ordinaires, soit dans des promenades spéciales, le maître fera recueillir par les élèves les plantes qui auront le plus attiré leur attention : il les leur nommera, et elles pourront ensuite, en classe, servir de texte à une ou plusieurs leçons intéressantes. Quelques-uns des plus beaux exemplaires pourront être conservés et desséchés pour l'herbier de l'école ou pour les herbiers privés des jeunes collectionneurs. M. Georges Pouchet, dans une récente étude sur l'enseignement élémentaire de l'histoire naturelle, s'est élevé contre l'usage des collections faites par les enfants. « Le simple rangement matériel de toutes ces choses délicates, dit-il, représente à nos yeux un temps à peu près inutilement perdu. S'il ne s'agit que de donner à l'enfant

des habitudes d'ordre et de méthode, à quoi bon choisir précisément des objets d'une conservation et d'un soin difficile ? Quant à son instruction même, l'enfant saura beaucoup plus, s'il a une fois bien regardé, bien vu, bien décrit un hanneton, un escargot ou telle bête plus ou moins rare rencontrée au cours des promenades scolaires, qu'il n'en apprendra à mettre en file des insectes piqués ou en cahier des plantes flétries. N'oublions pas que l'enfant ignore tout des classifications et qu'on ne doit pas en charger son esprit. Dès lors, quel avantage de collectionner ce qu'il voit tous les jours, et de conserver mort ce que nous voulons qu'on lui apprenne à connaître vivant, agissant ? » M. Pouchet a évidemment raison d'une manière générale. Et cependant nous ne croyons pas que le temps que pourra passer, en dehors des heures de classe, un élève de nos écoles primaires à dessécher et à coller des plantes pour son herbier, soit du temps perdu. Il ne faudrait pas, sans doute, consacrer à une pareille occupation les heures qui doivent être plus utilement employées. Mais combien d'heures perdues, le dimanche et le jeudi, lorsqu'il pleut et qu'il n'est pas possible d'aller courir

au dehors ; combien d'heures durant lesquelles l'écolier désœuvré s'ennuie parce qu'il ne sait que faire ! Il peut lire, dira-t-on ; mais les livres ne sont pas les seuls moyens d'instruction, et, pour nous, c'est avec satisfaction que dans ces moments-là nous verrions un enfant se consacrer à ces petits travaux qui lui enseignent la dextérité manuelle, l'ordre, les soins minutieux, tout en augmentant son petit bagage de connaissances scientifiques. Nos élèves ne sont pas destinés à devenir des botanistes, et qui sait pourtant si une voca-

tion inattendue ne se révélera pas chez l'un d'eux, à l'occasion de la confection d'un herbier ? C'est l'abus, non l'usage qu'il faut proscrire. Ajoutons qu'il est à désirer que les élèves des écoles normales se familiarisent tous avec les procédés très simples employés pour dessécher et conserver les plantes, afin de pouvoir plus tard, lorsqu'ils seront instituteurs, diriger convenablement les travaux des écoliers et travailler eux-mêmes à enrichir le musée de l'école.
– V. *Histoire naturelle*.

[J. Guillaume]

INSTITUTEUR, INSTITUTRICE.

— Notre langue employait autrefois, à l'imitation du latin, le mot d'*institution* dans un sens équivalent à celui que nous donnons aujourd'hui au mot *éducation*. Tout le monde connaît le chapitre célèbre que Montaigne a intitulé *De l'institution des enfants* (*Essais*, liv. I, chap. xxv). Le verbe *institer* signifiait élever, éduquer ; on lit dans Rabelais : « Comment Gargantua feut *institué* par un sophiste ès-lettres latines ; — Comment Gargantua feut *institué* par Ponocrates en telle discipline qu'il ne perdoit heure du jour. » Sans prétendre épuiser les exemples connus, nous citerons encore, au xvi^e siècle, la traduction du livre latin de Vivès, *De institutione christianæ feminæ* (1538), publiée à Lyon sans date sous le titre d'*Institution de la femme chrétienne, tant en son enfance que mariage et viduité* ; au xvii^e siècle une phrase de Descartes : « La bonne *institution* sert beaucoup pour corriger les défauts de la naissance », et au xviii^e ces passages de La Chalotais (1763) : « Si l'humanité est susceptible d'un certain point de perfection, c'est par l'*institution* qu'elle peut y arriver... Nier la force de l'éducation, c'est nier contre l'ex-

périence la force des habitudes. Que ne pourrait point une *institution* formée par les lois et dirigée par des exemples ! »

Il semblerait que des mots *institer* et *institution* on eût dû former de bonne heure celui d'*institeur*. Cependant ce dernier terme ne paraît pas avoir été employé avant la seconde moitié du xviii^e siècle. Rabelais et Montaigne ne connaissent que les mots de *pédagogue*, *précepteur*, *régent*, ou *maître* ; Charron se sert du mot d'*instructeur* ; les mots usités au xvii^e siècle pour désigner les maîtres d'école sont ceux de *régent**, *escollier*, *recteur*, *maître* écrivain*, et dans les provinces du Nord *coustre** ou *cuistre*. Rousseau, dans l'*Émile*, où il s'agit d'une éducation particulière, met en scène un *gouverneur*, qu'il appelle de ce nom plutôt que de celui de *précepteur*, « parce qu'il s'agit pour lui moins d'instruire que de conduire. »

Qui a le premier employé le mot d'*institeur* ? Nous l'ignorons. M^{me} de Genlis s'en sert dans son roman pédagogique d'*Adèle et Théodore*, qui parut en 1782. On le rencontre aussi dans un ouvrage anonyme, publié la même année (*Essai sur l'éducation des hommes et particulièrement des princes par les femmes*, Amsterdam et Paris),

et nous constatons qu'à ce moment le mot d'*institutrice* n'était pas encore usité, car l'auteur a recours à cette périphrase : la *femme-instituteur*. Ce qui est certain, c'est que ces deux termes n'ont été introduits définitivement dans l'usage courant et dans la langue officielle qu'après 1789. Les hommes de la Révolution avaient à cœur de relever devant l'opinion la mission des maîtres et des maîtresses chargés de l'éducation de l'enfance, et ce fut pour les honorer qu'aux termes anciens de *régent* et de *régente* ils substituèrent ceux d'*instituteur* et d'*institutrice*. Le premier document officiel relatif à l'instruction publique, le projet de décret annexé au rapport présenté par Talleyrand à la Constituante, le 10 septembre 1791, n'emploie que le mot *institutrice* ; le mot *instituteur* n'y figure pas encore : Talleyrand se sert du terme de *maître d'école primaire*. Mais un an plus tard, Condorcet présenta à son tour son plan à la Législative (20 et 21 avril 1792), et on y lit à l'art. 2 : « Les maîtres de ces écoles (primaires) s'appelleront *instituteurs*. »

Les autres langues ne possèdent pas l'équivalent exact de notre mot *instituteur*. L'allemand emploie le mot *Lehrer* (de *lehren*, enseigner), l'anglais le mot *teacher* (de *to teach*, enseigner) ; le terme consacré en Italie est *maestro elementare* ; en Espagne, *maestro de primera enseñanza* ; en Portugal, *professor* ; en Grèce, *didaskalos* ; en Hollande, *onderwijzer* ; en Danemark, *skolelærer* ; en Suède, *lärare* ; en Russie, *outchitel* (de *outchit*, enseigner).

Nous dirons ici en peu de mots ce qu'est, aujourd'hui, en France et sous la constitution républicaine que notre pays s'est donnée, la situation des instituteurs et des institutrices de nos écoles publiques, quels sont les devoirs que

leur mission leur impose et les services que la patrie attend d'eux.

Cette étude peut être faite au double point de vue de leur situation professionnelle et de leur situation sociale.

Au point de vue professionnel ou pédagogique, il est évident que la notion même des fonctions de l'instituteur est depuis quelques années en voie de se transformer profondément. Théoriquement, on pourrait même dire que la transformation est accomplie. Après avoir commencé il y a quelques siècles par être ce qu'on a appelé avec quelque brutalité, mais non sans justesse, le « manœuvre de l'alphabet », l'instructeur chargé d'apprendre le plus humble des arts, le maître de lecture et puis d'écriture, peu à peu l'instituteur a vu ses prérogatives s'étendre, ses attributions se relever, sa responsabilité croître. Le clergé, sans avoir l'intention de l'émanciper, a contribué pourtant à préparer son élévation en l'associant à l'instruction religieuse des enfants, en le prenant pour auxiliaire dans l'étude du catéchisme, dans la préparation ou l'accomplissement des devoirs religieux, dans les cérémonies du culte. À l'époque de la toute-puissance de l'Église, c'était être quelqu'un au village que d'être le secrétaire de M. le curé ; c'était surtout sortir du rôle un peu mesquin de magister que d'avoir à demi charge d'âmes et de coopérer, ne fût-ce que par l'explication littérale des mots ou la récitation machinale du catéchisme, à cette forme d'instruction à laquelle l'opinion attachait la principale importance. La force des choses a successivement étendu ce domaine de l'instituteur : à mesure que le programme de l'instruction primaire est devenu plus vaste, la tâche du maître et sa dignité ont grandi d'autant. L'établissement du suffrage universel, en obligeant à donner au futur électeur le minimum des connaissances néces-

saires à tout citoyen, ouvrirait presque inévitablement à l'instituteur des horizons nouveaux : il n'aurait plus seulement à instruire des écoliers, il allait préparer les jeunes générations, exercer une action directe sur leur esprit, sur leur caractère, sur leur future direction morale et même politique. Si ces perspectives nouvelles avaient un instant, comme on l'a prétendu, surexcité l'ambition des instituteurs et fait naître chez quelques-uns d'entre eux des illusions ou des prétentions exagérées, la réaction de 1850 et le second empire se sont chargés d'y mettre ordre, et au-delà. Il suffit de relire les règlements scolaires de 1852 et des années suivantes pour voir avec quelle dureté on ramenait les instituteurs au sentiment de la réalité, c'est-à-dire de la servitude. Il faut arriver jusqu'à M. Duruy pour leur entendre adresser quelques paroles viriles et pour les voir commencer à relever la tête. La République, après de longues années de tâtonnement, maîtresse enfin de ses destinées, n'a pas eu de plus pressant souci que de reprendre la tradition libérale et de rendre à l'instituteur le rôle que lui assigne la constitution de l'école moderne. C'est M. Ferry qui, ministre de l'instruction publique, a dit le premier publiquement et officiellement ce que devait être, ce qu'est désormais, en principe, l'instituteur français : un « éducateur », l'éducateur laïque par excellence, celui qui, dans chaque commune, représente non pas tel parti dominant, non pas telle opinion ou telle croyance, mais la société elle-même en tant qu'elle s'occupe de préparer ses enfants pour l'avenir, en tant qu'elle les veut intelligents, instruits, libres, égaux et mûrs pour la vie civique. Les deux discours de M. Jules Ferry aux congrès pédagogiques de 1880 et 1881 ont à cet égard une importance historique, car c'est là que se trouve

le commentaire autorisé des lois et des règlements nouveaux, et l'exposé sans détour ni réticence du programme que le ministre résume lui-même par cette formule : « la transformation de l'instituteur en éducateur. » Les lois du 16 juin 1881 et du 28 mars 1882, en faisant de l'instruction primaire un service public dans toute la force du terme, en la rendant gratuite, obligatoire et laïque, ont consommé cette révolution : le maître d'école d'autrefois est devenu l'instituteur au sens moderne, du moment qu'à tous ses enseignements anciens et quelque peu mécaniques s'ajoute aujourd'hui cet enseignement bien autrement délicat, cet enseignement qui ne peut être que personnel et n'a de valeur que celle que l'homme même lui donne, l'enseignement de la morale. Si l'on remarque que ce maître, à qui M. Duruy disait en vain : « Faites des hommes » et qui n'en pouvait faire, n'étant pas lui-même traité en homme, se voit aujourd'hui, par la loi et par les règlements universitaires, investi d'une sorte de magistrature morale, garanti dans sa liberté de conscience, chargé de communiquer aux jeunes générations non seulement tout ce qu'il sait, mais tout ce qu'il aime et tout ce qu'il honore, invité à être en quelque sorte leur premier gouverneur et le représentant attitré auprès d'eux de l'État moderne, il est facile de mesurer le chemin parcouru et de s'expliquer par la différence même des fonctions celle des situations entre l'ancien instituteur et celui d'aujourd'hui.

Au point de vue social, un progrès correspondant s'est accompli ou plutôt s'accomplit sous nos yeux. Bien que la situation matérielle de l'instituteur ne soit pas encore exactement réglée, puisque les lois spéciales qui doivent la déterminer ne sont pas encore votées, il est facile de reconnaître qu'il ne peut

plus être question, pour l'instituteur français, d'une condition analogue à celle qu'il avait sous le régime des lois de 1833 et de 1850. Ce n'est pas seulement la quotité des ressources qui doit s'augmenter pour lui, c'est surtout leur nature, leur origine, leur caractère qui a changé.

Après avoir été tour à tour un maître pris à gage ou à bail par une réunion de familles, par la fabrique ou par la paroisse, puis un petit employé demi-salarié par la commune, demi-indemnisé par les parents, le tout de gré à gré, puis enfin un maître d'école assuré d'un traitement fixe de six cents et plus tard de neuf à douze cents francs, l'instituteur public est sur le point aujourd'hui de pouvoir s'appeler à la lettre un fonctionnaire d'État. De quelque façon qu'il soit nommé, il le sera non plus par les autorités locales, mais directement par une autorité centrale, il n'est déjà plus dans la dépendance, ni du conseil municipal, ni du château, ni de l'église, et cette situation va être affermie et régularisée par la prochaine loi, quelles qu'en soient les dispositions de détail. Le chiffre de son traitement fixe se grossira de l'équivalent de toutes les menues recettes qui lui provenaient de diverses fonctions accessoires, toutes assujettissantes, quelques-unes compromettantes, que sa nouvelle position légale lui interdira ou immédiatement ou graduellement. Enfin, ses titres de capacité, les garanties que la nouvelle loi lui assure contre tout acte d'arbitraire ou tout caprice administratif, la certitude de voir son traitement et ses droits à l'avancement le suivre partout au lieu de dépendre du hasard, de l'importance de la commune qu'il habite, du nombre de ses élèves ou de leur état de fortune, sont autant de conditions d'indépendance et de sécurité qui ne peuvent manquer de lui donner auprès

des populations tout le surcroît d'autorité nécessaire pour que sa situation extérieure soit à la hauteur de sa tâche professionnelle. Aussi croyons-nous en toute sincérité, et avec la conviction de ne point être aveuglé par l'amour-propre national, que, d'ici à très peu d'années, aucun autre pays ne pourra présenter un corps enseignant dont l'organisation soit plus conforme aux principes et aux besoins de la démocratie moderne.

Nos instituteurs sont-ils ou seront-ils en état de faire honneur à ces destinées nouvelles ? Sauront-ils résister à leur propre fortune, fermer l'oreille aux flatteries intéressées, aux suggestions de la vanité, à la fièvre de l'ambition, à l'ardeur même des passions généreuses qui les animent ?

Après avoir été si longtemps condamnés à un excès de subordination, se garderont-ils de l'excès opposé ? Trouveront-ils assez de satisfactions dans leur rôle d'éducateur pour ne point en chercher d'autres dans les petites victoires de la politique militante et quotidienne, de la politique municipale surtout ? Se tiendront-ils fermes et inébranlables sur le terrain de la neutralité, également éloignés du fanatisme d'hier et du contre-fanatisme de demain, heureux, honorés de n'être ni un parti, ni une caste, ni une corporation fermée, mais d'être simplement les hommes du pays, les chargés de pouvoirs de la nation pour un seul office, celui d'instruire la jeunesse ?

Nous l'espérons de toute notre âme. Et il nous semble que cet espoir peut s'appuyer sur de sérieuses vraisemblances. Ceux qui nous présentent les instituteurs comme une tourbe indisciplinée, qui, se ruant à la liberté, ne s'arrêtera que dans la licence, comme une multitude longtemps contenue et qui, tout à coup émancipée, sera trop enivrée de ses premières conquêtes

pour n'en pas réclamer de nouvelles, ceux-là oublient que l'instituteur français est en quelque sorte le type de cette classe moyenne, nourrie dans le travail et dans l'épargne, toute pleine de l'esprit de 1789, toute faite de courage, de sobriété et de bon sens. Si l'on affranchissait tout à coup, si l'on portait aux honneurs une réunion quelconque de quarante ou cinquante mille individus pris parmi les ignorants et les déclassés, les craintes qu'on témoigne se pourraient aisément comprendre. Mais il s'agit d'hommes et de femmes habitués par l'étude même et par l'expérience de la vie à se rendre compte avec sang-froid de leurs droits et de leurs devoirs, de leurs besoins et de leurs espérances ; il s'agit de pères et de mères de famille qui n'ont ni ressentiment contre la société, ni haine farouche contre les autorités même dont le joug a été dur, qui n'ont surtout ni passion, ni intolérance à substituer à celles dont il ont gémi.

S'il y a un pays au monde, s'il y a un régime où semblable expérience

peut être faite avec des chances de plein succès, nous croyons fermement que c'est la France républicaine, et s'il y a une classe d'hommes qui mérite qu'on ait cette confiance dans sa raison, et qu'on l'appelle sans hésiter à ce rôle nouveau, c'est le corps des instituteurs français. Quelques exceptions, quelques surprises, quelques défaillances individuelles, n'ébranleront pas notre opinion sur l'ensemble. Disons-le en terminant, nous ne pouvons nous empêcher de penser que ceux-là mêmes qui peut-être aujourd'hui liront ces lignes avec quelque scepticisme, les relisant dans quelques années, nous sauront gré de n'avoir pas douté de l'avenir : témoins du plein épanouissement de cet enseignement laïque aujourd'hui à peine naissant, ils seront forcés de convenir que les instituteurs ont tenu toutes nos promesses et que la République a eu raison de se fier à eux.

[F. Buisson]

LAÏCITÉ. — Ce mot est nouveau, et, quoique correctement formé, il n'est pas encore d'un usage général. Cependant le néologisme est nécessaire, aucun autre terme ne permettant d'exprimer sans périphrase la même idée dans son ampleur. Nous avons exposé une partie de la question au point de vue législatif et statistique, surtout pour ce qui concerne les pays étrangers, en traitant des écoles *Confessionnelles et non confessionnelles**. Il nous reste ici à mettre en lumière très sommairement le principe même de l'enseignement laïque, ses caractères, ses conséquences, ses avantages et ses périls. Pour cet exposé nous nous appuyerons sur la législation française en vigueur : il sera facile au lecteur de généraliser les doctrines que nous avons à présenter sous cette forme.

La laïcité ou la neutralité de l'école à tous les degrés n'est autre chose que l'application à l'école du régime qui a prévalu dans toutes nos institutions sociales. Nous sommes partis, comme la plupart des peuples, d'un état de choses qui consistait essentiellement dans la confusion de tous les pouvoirs et de tous les domaines, dans la subordination de toutes les autorités à une

autorité unique, celle de la religion. Ce n'est que par le lent travail des siècles que peu à peu les diverses fonctions de la vie publique se sont distinguées, séparées les unes des autres et affranchies de la tutelle étroite de l'Église. La force des choses a de très bonne heure amené la sécularisation de l'armée, puis celle des fonctions administratives et civiles, puis celle de la justice. Toute société qui ne veut pas rester à l'état de théocratie pure est bientôt obligée de constituer comme forces distinctes de l'Église, sinon indépendantes et souveraines, les trois pouvoirs législatif, exécutif, judiciaire. Mais la sécularisation n'est pas complète quand sur chacun de ces pouvoirs et sur tout l'ensemble de la vie publique et privée le clergé conserve un droit d'immixtion, de surveillance, de contrôle ou de veto. Telle était précisément la situation de notre société jusqu'à la Déclaration des droits de l'homme. La Révolution française fit apparaître pour la première fois dans sa netteté entière l'idée de l'État laïque, de l'État neutre entre tous les cultes, indépendant de tous les clergés, dégagé de toute conception théologique. L'égalité de tous les Français devant la loi, la liberté de tous les cultes, la

constitution de l'état civil et du mariage civil, et en général l'exercice de tous les droits civils désormais assuré en dehors de toute condition religieuse, telles furent les mesures décisives qui consommèrent l'œuvre de sécularisation. Malgré les réactions, malgré tant de retours directs ou indirects à l'ancien régime, malgré près d'un siècle d'oscillations et d'hésitations politiques, le principe a survécu : la grande idée, la notion fondamentale de l'État laïque, c'est-à-dire la délimitation profonde entre le temporel et le spirituel, est entrée dans nos mœurs de manière à n'en plus sortir. Les inconséquences dans la pratique, les concessions de détail, les hypocrisies masquées sous le nom de respect des traditions, rien n'a pu empêcher la société française de devenir, à tout prendre, la plus séculière, la plus laïque de l'Europe.

Un seul domaine avait échappé jusqu'à ces dernières années à cette transformation : c'était l'instruction publique, ou plus exactement l'instruction primaire, car l'enseignement supérieur n'était plus tenu depuis longtemps à aucune sujétion, et, quant à l'enseignement secondaire, il n'y était astreint que pour ses élèves internes, c'est-à-dire en tant que l'État se substituant aux familles est tenu d'assurer aux enfants, dans les murs des collèges où ils sont enfermés, les moyens d'instruction religieuse qu'ils ne peuvent aller chercher au dehors. L'enseignement primaire public, au contraire, restait essentiellement confessionnel : non seulement l'école devait donner un enseignement dogmatique formel, mais encore, et par une conséquence facile à prévoir, tout dans l'école, maîtres et élèves, programmes et méthodes, livres, règlements, était placé sous l'inspection ou sous la direction des autorités religieuses.

L'histoire même de notre enseignement primaire expliquait ce régime.

Par des motifs divers, tous les gouvernements qui se sont succédé chez nous depuis le commencement du siècle avaient répudié les projets de la Convention et mis tous leurs soins à reconstituer ou à maintenir le système ancien de l'école confessionnelle. Un système qui a pour lui une existence de plusieurs siècles, tout un ensemble d'écoles formées et de maîtres en possession d'état, qui a de plus l'approbation du clergé, celle de tous les partis sauf un seul, et qui a enfin en sa faveur des considérations économiques toujours puissantes même auprès des municipalités théoriquement opposées à l'enseignement clérical, ce système ne pouvait être aisément abandonné. Et pour qu'un gouvernement résoluût d'y substituer hardiment le régime de la laïcité, il fallait que d'une part l'opinion publique fût revenue aux traditions de 1789 et de 1792 et vît d'une vue bien claire la nécessité d'accomplir dans l'instruction publique la même révolution que dans tout le reste de nos institutions, et il fallait d'autre part que le gouvernement fût en mesure de lever les nombreux obstacles préalables qui empêchaient de songer à cette transformation, c'est-à-dire qu'il fût maître de l'enseignement public, qu'il en tint le budget dans sa main, qu'il l'eût rendu gratuit et obligatoire, qu'il l'eût dégagé de la tutelle des communes et de celle des bienfaiteurs de toute sorte qui, sous prétexte de le doter plus ou moins richement, se réservaient le droit de le faire diriger à leur gré.

C'est à une date très récente encore que ces diverses conditions se sont trouvées remplies et que la loi française a pu établir la laïcité de l'école primaire. On sait après quels débats acharnés et au prix de quels efforts persévérants la

loi du 28 mars 1882 a pu être promulguée.

Quelques pays nous avaient précédés dans cette voie.

Dès le commencement du siècle, la Hollande avait adopté le principe de l'école neutre : la loi de 1806 excluait de l'école l'enseignement religieux dogmatique, et stipulait que cet enseignement ne pourrait être donné qu'en dehors des heures de classe, par les membres du clergé des différentes confessions. La loi de 1857 disait : « L'instruction religieuse est abandonnée aux communions religieuses. Les locaux scolaires pourront, en dehors des heures de classe, être mis à leur disposition pour les élèves qui fréquentent l'école. » La loi du 17 août 1878 a maintenu cette disposition.

En Autriche, la loi du 14 mai 1869, tout en plaçant la religion au nombre des branches obligatoires d'enseignement à l'école primaire, dit que l'enseignement religieux doit être donné par les ministres des différents cultes. Toutefois, dans les localités où il n'y a pas d'ecclésiastiques, l'instituteur peut être autorisé à donner des leçons de religion aux enfants de sa confession.

En Suisse, la constitution fédérale de 1874 porte (art. 27) : « Les écoles publiques doivent pouvoir être fréquentées par les adhérents de toutes les confessions sans qu'ils aient à souffrir d'aucune façon dans leur liberté de conscience et de croyance. » Cette disposition n'institue pas d'une manière formelle la laïcité de l'école primaire ; aussi, dans presque tous les cantons, l'école est-elle restée confessionnelle ; l'enfant appartenant à un culte autre que celui que professe la majorité des élèves est simplement dispensé d'assister aux leçons de religion. Les cantons de Berne, de Bâle, de Thurgovie, de Neuchâtel et de Genève ont toutefois

introduit chez eux la laïcité du personnel enseignant, c'est-à-dire que les personnes appartenant à des ordres religieux ne peuvent enseigner dans les écoles publiques. Seul, le canton de Neuchâtel a établi en outre la laïcité de l'enseignement lui-même : aux termes de la loi neuchâteloise de 1872, « l'enseignement religieux est distinct des autres parties de l'instruction ; il est facultatif ; les locaux scolaires sont à la disposition de tous les cultes pour l'enseignement religieux, en dehors des heures de classe. »

En Belgique, comme en Hollande, l'enseignement religieux ne fait pas partie du programme officiel de l'école ; il est « laissé aux soins des familles et des ministres des divers cultes ; un local dans l'école est mis à la disposition des ministres des cultes pour y donner, soit avant, soit après l'heure des classes, l'enseignement religieux aux enfants de leur communion fréquentant l'école. » (Loi du 1^{er} juillet 1879.)

Aux États-Unis, l'école publique donne généralement un enseignement religieux non dogmatique, sous la forme de lecture de passages de la Bible ; mais un certain nombre de villes ont établi la neutralité absolue de l'école, c'est-à-dire ont supprimé la prière et la lecture de la Bible.

En Italie, la loi du 15 juillet 1877 a rayé le catéchisme et l'histoire sainte du nombre des matières obligatoires. Quelques communes ont profité de cette disposition pour donner à leurs écoles primaires un caractère de neutralité ; mais le plus grand nombre ont maintenu, comme par le passé, l'enseignement religieux, devenu facultatif aux termes de la loi, mais suivi en fait par l'unanimité des élèves.

La législation française de 1882 est une de celles qui ont le plus logiquement et le plus complètement établi le

régime de la laïcité. Après quelques mois d'expérience, nous ne pouvons pas prétendre en apprécier les résultats ; mais, le principe posé, nous pouvons examiner les diverses difficultés qu'il rencontrera dans l'application.

Distinguons d'abord deux questions que l'on confond souvent : la laïcité du personnel enseignant et la laïcité de l'enseignement lui-même.

I. *Laïcité du personnel enseignant.*
— Que les écoles publiques ne doivent employer comme personnel enseignant que des laïques, ce n'est point un axiôme, et ce n'est pas davantage une conséquence rigoureuse du principe même de l'enseignement laïque. Longtemps les congrégations religieuses, sorte de personnel auxiliaire et de corps enseignant à la discrétion de l'Église, ont eu en fait le monopole de ces fonctions : ce monopole est détruit et nous ne le regrettons pas. Sans doute il serait souverainement injuste de ne pas rendre justice aux services rendus pendant des siècles par ces associations et par l'Église qui les dirigeait. Sans doute elles font encore aujourd'hui sur plus d'un point en France et surtout hors de France une œuvre digne d'éloge et de reconnaissance, et, soit qu'on prenne l'institution dans son ensemble, soit qu'on ait en vue les exemples individuels qu'il serait facile de multiplier, les uns appartenant à l'histoire, les autres empruntés à notre expérience et n'ayant pour théâtre que les plus obscurs villages, il ne serait pas difficile d'écrire un plaidoyer plein de faits touchants et d'arguments irrécusables en faveur des Frères et des Sœurs de tout ordre, si l'on avait à les défendre contre une condamnation sommaire et générale. Mais sans calomnier les ordres enseignants, sans méconnaître aucun de leurs mérites dans le passé ni dans le présent, on est bien forcé, quand on a admis la

laïcité de l'enseignement public, de se demander si elle est compatible avec le maintien d'écoles congréganistes. Par leur institution, par leurs origines, par les vœux de leurs membres, par l'esprit du pacte qui les constitue, les congrégations en général, les congrégations enseignantes en particulier ont une raison d'être qui est à peu près la négation de l'idée même de l'enseignement laïque. Pour elles, la religion est le but, le seul but, et l'instruction n'est que le moyen de conduire à la religion. Demander à une congrégation la neutralité religieuse, c'est une dérision. Prendre les congrégations dans leur ensemble comme instrument destiné à laïciser l'enseignement, c'est trop d'illusion si ce n'est pas trop d'ironie ; il faut donc s'attendre, quoi qu'on fasse, à voir décroître l'élément congréganiste dans les rangs du personnel de l'enseignement public, à mesure que l'idée de la laïcité pénétrera davantage dans nos habitudes nationales.

Est-ce à dire que la loi doive exclure de toutes fonctions dans l'enseignement public tout membre d'une congrégation ? Une distinction est nécessaire : on peut soutenir qu'il y a lieu d'exclure la congrégation sans exclure le congréganiste.

En effet, qu'a-t-on le plus universellement et le plus justement reproché aux communautés religieuses dans l'exercice de leurs fonctions enseignantes ? C'est qu'elles ne relèvent pas en réalité de l'État et de l'Université qu'elles sont censées servir ; elles ne lui obéissent qu'en apparence et ne lui apportent qu'une déférence tout extérieure : les seuls véritables chefs dont la congrégation suive de cœur les préceptes et révere l'autorité, ce sont ses chefs spirituels, et rien n'est moins étonnant : c'est le contraire qui devrait surprendre de la part d'une réunion d'hommes ou

de femmes qui se sont précisément séparés du monde pour appartenir tout entiers à une certaine discipline : comment veut-on qu'elle ne soit pas pour eux infiniment au-dessus de toute influence humaine ? Le législateur l'a si bien compris que, de tout temps, il a considéré comme tout naturel de laisser aux chefs spirituels de la congrégation le droit de disposer de ses membres ; la loi nouvelle elle-même n'a pas dérogé à cette règle : elle laisse encore au supérieur de la congrégation la nomination des congréganistes sous réserve de l'agrément de l'autorité civile. C'est ce dernier vestige de l'ancien état de choses qui ne saurait subsister : la loi ne peut concéder à une corporation quelconque ce droit d'interposition, et ce privilège de constituer une sorte de petit État dans l'État. L'Université ne doit connaître que des instituteurs et des institutrices individuellement nommés et individuellement responsables. Quel que soit le nom qu'ils prennent et l'habit qu'ils portent, tous doivent être nommés, déplacés, payés, récompensés ou punis de la même façon et par les mêmes autorités. La disparition du régime exceptionnel en faveur des congrégations est donc la première réforme qui s'impose aujourd'hui pour que la réorganisation de l'enseignement national soit complète et efficace.

Mais cette réforme entraîne-t-elle l'exclusion individuelle de tout instituteur congréganiste ? Nous ne le pensons pas. Le fait d'appartenir à une association religieuse – sauf le cas où il s'agirait d'une société illicite, non autorisée, en révolte contre les lois – ne doit pas plus constituer à l'avenir un cas d'indignité, qu'il n'aurait dû dans le passé conférer un titre ou un privilège spécial. La loi exige de celui qui veut être instituteur public ou privé certaines conditions et certaines garanties : elle

lui impose certaines obligations sous le contrôle d'autorités compétentes. On ne voit pas pourquoi elle frapperait d'interdit une catégorie quelconque de citoyens. De même qu'elle ignore s'ils sont catholiques, protestants, israélites, elle peut ignorer s'ils ont fait vœu de célibat, s'ils portent la soutane ou le béguin. Ils seront dans le droit commun, le jour où on les nommera dans les mêmes formes et aux mêmes conditions que leurs collègues laïques : s'ils s'y soumettent, pourquoi maintenir une distinction entre eux et les autres ?

On répond : « Ils ne s'y soumettront pas : les congréganistes nommés isolément, redevenant des instituteurs à titre individuel, mêlés indistinctement aux laïques, exerçant dans la journée leurs fonctions d'instituteurs et libres de rentrer ensuite à la maison commune pour se livrer à tels exercices religieux que bon leur semblera, – un tel état de choses, c'est la mort des congrégations. Elles aimeront mieux n'avoir pas un de leurs membres dans l'enseignement public que de les voir reprendre ainsi leur indépendance et leur responsabilité. » C'est possible, au moins pour quelques-unes de ces corporations : mais qu'importe ? elles agiront comme elles croiront devoir le faire. Tout ce qu'on peut demander à l'État, c'est de ne rien faire à leur égard qui soit contraire au droit commun et par conséquent à l'équité. Le problème à résoudre est de ne créer ni une situation exceptionnelle au bénéfice d'aucune congrégation, ni inversement une situation exceptionnelle au détriment d'aucun citoyen, congréganiste ou autre. Et c'est précisément le résultat qu'on atteindrait en reconnaissant le droit individuel du congréganiste et en niant le droit collectif de la congrégation. Pour déclarer qu'aucun individu appartenant à une association religieuse ne pourra exer-

cer les fonctions de l'enseignement, au moins de l'enseignement public, il faudrait invoquer ou un cas d'indignité morale, ce qui n'est pas soutenable, ou un cas d'incapacité professionnelle, ce qui ne peut être, puisque le congréganiste est tenu aux mêmes justifications de savoir que le laïque, ou enfin une incompatibilité ; or il ne peut y avoir incompatibilité qu'entre deux fonctions ou deux emplois et non pas entre une fonction publique et des actes de la vie privée : une incompatibilité de ce genre ne se présume pas. On serait mal fondé à dire : Il y a incompatibilité entre la fonction d'instituteur public par exemple et le fait d'être israélite, parce que l'israélite ne voudra pas travailler le samedi. Il est possible que tel israélite se refuse à cette obligation, et comme c'est une obligation de la charge, il ne peut être nommé ou maintenu. Mais il est possible aussi qu'il se plie à cette nécessité, et nous n'avons pas le droit de prévoir le contraire pour l'éliminer.

De même pour les congréganistes. Il est possible que tel d'entre eux, soit spontanément, soit par l'ordre de ses supérieurs, se refuse à accepter les conditions de nomination et d'exercice que la loi a établies pour les instituteurs sans distinction d'origine et d'état civil, et dans ce cas il s'exclura lui-même ; mais il est possible aussi que, le progrès des mœurs y aidant, un certain nombre d'instituteurs et d'institutrices d'une valeur réelle se décident à exercer dans les conditions ordinaires, tout en se réservant le droit de rentrer chaque jour, leurs classes faites, dans leur communauté pour y continuer des pratiques religieuses qui appartiennent au domaine de la vie privée. Il n'est même pas impossible d'admettre qu'un certain nombre de congrégations, celles qui ne poursuivent pas d'autre but et n'ont pas d'autre arrière-pensée que

d'exercer la bienfaisance, la piété, la charité, s'accommoderaient plus vite qu'on ne le croit de ce régime, comme elles se sont astreintes successivement aux diverses obligations professionnelles que l'État leur a imposées ; tandis que d'autres associations, qui veulent avant tout que leurs membres soient des instruments dociles aux mains de leurs chefs, n'accepteront jamais cette nomination directe, cette dispersion, cette responsabilité individuelle, ces droits individuels à la retraite, en un mot toutes ces mesures qui affranchissent le congréganiste de la congrégation. Mais là n'est pas la question : ce n'est pas un point de fait, c'est un point de droit que l'État aura à régler, et nous croyons avoir démontré qu'il peut être réglé conformément à l'esprit libéral de notre législation, par l'abrogation pure et simple de la clause de l'article 31 de la loi du 15 mars 1850 qui stipule que « la présentation est faite par les supérieurs pour les membres des associations religieuses vouées à l'enseignement et autorisées par la loi ou reconnues comme établissements d'utilité publique. »

II. *Laïcité de l'enseignement proprement dit ou laïcité du programme.* — Que faut-il entendre par ces mots, et de quel degré de rigueur sont-ils susceptibles ? Nous estimons qu'il faut les prendre dans le sens qui se présente le premier à l'esprit, c'est-à-dire dans leur acception la plus correcte et la plus simple : l'enseignement primaire est laïque, en ce qu'il ne se confond plus avec l'enseignement religieux. L'école, de confessionnelle qu'elle était, est devenue laïque ou non confessionnelle ; elle n'est plus seulement « mixte quant au culte », situation qui pendant longtemps a marqué, pour ainsi dire, la transition entre les deux régimes : elle est « neutre quant au culte ». Les élèves

de toutes les communions y sont indistinctement admis, mais les représentants d'aucune communion n'y ont plus autorité, n'y ont plus accès. C'est la séparation, si longtemps demandée en vain, de l'église et de l'école. L'instituteur à l'école, le curé à l'église, le maire à la mairie. Nul ne peut se dire proscrit du domaine où il n'a pas entrée : c'est le fait même de la distinction des attributions, qui n'a rien de blessant pour personne ni de préjudiciable pour aucun service.

Réduit à ces termes, le problème de la laïcité ne peut donner lieu ni à de bien vives discussions ni à des difficultés sérieuses, quelques efforts qu'on tente pour les faire naître. Mais est-il possible de se tenir à ces lignes générales ? Le culte de la logique, que nous professons plus peut-être qu'aucun autre peuple, n'exige-t-il pas que nous disions où commence et où finit la laïcité ? Suffit-il que le prêtre n'entre pas dans l'école, que le catéchisme n'y soit pas enseigné ni les prières récitées, pour que l'enseignement soit laïque ? Si l'instituteur lui-même a des convictions religieuses, comment ne les communiquera-t-il pas à ses élèves ? S'il n'en a pas ou s'il les dissimule, sera-t-il vraiment à la hauteur de sa mission éducatrice ? Ainsi envisagé, le problème s'élève et s'étend, la question législative et administrative fait place à la question philosophique et pédagogique. Essayons sinon de la résoudre, du moins d'indiquer en quel sens la solution nous semble devoir être cherchée.

Si par laïcité de l'enseignement primaire il fallait entendre la réduction de cet enseignement à l'étude de la lecture et de l'écriture, de l'orthographe et de l'arithmétique, à des leçons de choses et à des leçons de mots, toute allusion aux idées morales, philosophiques et religieuses étant interdite comme une

infraction à la stricte neutralité, nous n'hésitons pas à dire que c'en serait fait de notre enseignement national. Ce serait ramener l'instituteur au rôle presque machinal de l'ancien magister dont les deux attributs distinctifs étaient la fêrule et la plume d'oie, l'une résument toute sa méthode et l'autre tout son art. Si l'instituteur ne doit pas être un éducateur, quelques titres qu'on lui donne, quelque position qu'on lui assure, quelque savoir qu'il possède, sa mission est amoindrie et tronquée au point de n'être plus digne du respect qui l'entoure aujourd'hui. L'enfant du peuple a besoin d'autre chose que de l'apprentissage technique de l'alphabet et de la table de Pythagore ; il a besoin, comme on l'a si heureusement dit, d'une éducation libérale, et c'est la dignité de l'instituteur et la noblesse de l'école de donner cette éducation sans sortir des cadres modestes de l'enseignement populaire. Or qui peut prétendre qu'il y ait une éducation sans un ensemble d'influences morales, sans une certaine culture générale de l'âme, sans quelques notions sur l'homme lui-même, sur ses devoirs et sur sa destinée ? Il faut donc que l'instituteur puisse être un maître de morale en même temps qu'un maître de langue ou de calcul, pour que son œuvre soit complète. Il faut qu'il continue à avoir charge d'âmes, et à en être profondément pénétré. Il faut qu'il ait le droit et le devoir de parler au cœur aussi bien qu'à l'esprit, de surveiller dans chaque enfant l'éducation de la conscience au moins à l'égal de toute autre partie de son enseignement. Et un tel rôle est incompatible avec l'affectation de la neutralité, ou de l'indifférence, ou du mutisme obligatoire sur toutes les questions d'ordre moral, philosophique et religieux. « Il y a deux espèces de neutralité de l'école, disait très bien le

ministre de l'instruction publique au cours de la discussion de la loi : il y a la neutralité confessionnelle et la neutralité philosophique. Et il ne s'agit dans cette loi que de la neutralité confessionnelle. » L'instituteur se doit, doit à ses élèves et doit à l'État de ne prendre parti dans l'exercice de ses fonctions ni pour ni contre aucun culte, aucune église, aucune doctrine religieuse, ce domaine étant et devant rester le domaine sacré de la conscience. Mais on pousserait le système à l'absurde si l'on prétendait demander au maître de ne pas prendre parti entre le bien et le mal, entre la morale du devoir et la morale du plaisir, entre le patriotisme et l'égoïsme, si on lui interdisait de faire appel aux sentiments généreux, aux émotions nobles, à toutes ces grandes et hautes idées morales que l'humanité se transmet sous des noms divers depuis quelques mille ans comme le patrimoine de la civilisation et du progrès, si on lui contestait le droit de parler de l'âme et de la liberté, parce que ce serait condamner le matérialisme ou le fatalisme ; de la tolérance, parce que ce serait blâmer implicitement la doctrine exclusive de telle ou telle église ; des devoirs envers soi-même, envers les autres, envers Dieu, parce que ce serait pencher pour une morale chrétienne qui peut déplaire à un athée. À cet égard ni le texte ni l'esprit de la loi, ni les règlements délibérés pour l'application de la loi par le Conseil supérieur, ne permettent le moindre doute. Et le ministre a eu raison, aussi longtemps qu'a duré la discussion de cette loi, et malgré tous les efforts de ses adversaires, de s'obstiner à les ramener toujours de la spéculation et de la logique à outrance aux faits et aux considérations pratiques ; il avait pour lui le bon sens et l'expérience quand il soutenait qu'en somme l'enseignement

moral n'est ni une impossibilité ni une contradiction avec le caractère neutre de l'école. – Mais quelle morale, ne cessait-on de lui demander ? Et il ne cessait de répondre : « Mais tout simplement la bonne vieille morale de nos pères, la nôtre, la vôtre, car nous n'en avons qu'une. Nous avons plusieurs théories sur la morale, mais dans la pratique c'est la même morale que nous avons reçue de nos parents et que nous transmettons à nos enfants. Oui, ajoutait-il en terminant, quoique vous fassiez pour obscurcir cette notion, oui, la société laïque peut donner un enseignement moral, oui, les instituteurs peuvent enseigner la morale sans se livrer aux recherches métaphysiques. Ce n'est pas le principe de la chose qu'ils enseignent, c'est la chose elle-même, c'est la bonne, la vieille, l'antique morale humaine. »

La laïcité de l'école n'exclut donc pas l'éducation morale, elle lui donne au contraire un rôle et une portée qu'elle n'avait jamais eus auparavant. Aussi les nouveaux programmes ont-ils fait une place à part à cet enseignement laïque de la morale, en lui imprimant un caractère distinct de tous les autres enseignements.

« Tandis que les autres études, dit l'instruction du 27 juillet 1882, développent chacune un ordre spécial d'aptitudes et de connaissances utiles, celle-ci tend à développer dans l'homme l'homme lui-même, c'est-à-dire un cœur, une intelligence, une conscience. Cette éducation n'a pas pour but de faire *savoir*, mais de faire *vouloir* ; elle émeut plus qu'elle ne démontre ; devant agir sur l'être sensible, elle procède plus du cœur que du raisonnement ; elle n'entreprend pas d'analyser toutes les raisons de l'acte moral, elle cherche avant tout à le produire, à le répéter, à en faire une habitude qui gouverne

la vie. À l'école primaire surtout, ce n'est pas une science, c'est un art, l'art d'incliner la volonté libre vers le bien.

» L'instituteur est chargé de cette partie de l'éducation, en même temps que des autres, comme représentant de la société : la société laïque et démocratique a en effet l'intérêt le plus direct à ce que tous ses membres soient initiés de bonne heure et par des leçons ineffaçables au sentiment de leur dignité et à un sentiment non moins profond de leur devoir et de leur responsabilité personnelle.

» Pour atteindre ce but, l'instituteur n'a pas à enseigner de toutes pièces une morale théorique suivie d'une morale pratique, comme s'il s'adressait à des enfants dépourvus de toute notion préalable du bien et du mal : l'immense majorité lui arrive au contraire ayant déjà reçu ou recevant un enseignement religieux qui les familiarise avec l'idée d'un Dieu auteur de l'univers et père des hommes, avec les traditions, les croyances, les pratiques d'un culte chrétien ou israélite ; au moyen de ce culte et sous les formes qui lui sont particulières, ils ont déjà reçu les notions fondamentales de la morale éternelle et universelle, mais ces notions sont encore chez eux à l'état de germe naissant et fragile, elles n'ont pas pénétré profondément en eux-mêmes ; elles sont fugitives et confuses, plutôt entrevues que possédées, confiées à la mémoire plus qu'à la conscience à peine exercée encore. Elles attendent d'être mûries et développées par une culture convenable. C'est cette culture que l'instituteur public va leur donner.

» Sa mission est donc bien délimitée ; elle consiste à fortifier, à enraciner dans l'âme de ses élèves, pour toute leur vie, en les faisant passer dans la pratique quotidienne, ces notions essentielles de moralité humaine, communes à toutes

les doctrines et nécessaires à tous les hommes civilisés. Il peut remplir cette mission sans avoir à faire personnellement ni adhésion, ni opposition à aucune des diverses croyances confessionnelles auxquelles ses élèves associent et mêlent les principes généraux de la morale. Il prend ces enfants tels qu'ils lui viennent, avec leurs idées et leur langage, avec les croyances qu'ils tiennent de la famille, et il n'a d'autre souci que de leur apprendre à en tirer ce qu'elles contiennent de plus précieuse au point de vue social, c'est-à-dire les préceptes d'une haute moralité.

» L'enseignement morallaïque se distingue donc de l'enseignement religieux sans le contredire. L'instituteur ne se substitue ni au prêtre, ni au père de famille ; il joint ses efforts aux leurs pour faire de chaque enfant un honnête homme. Il doit insister sur les devoirs qui rapprochent les hommes et non sur les dogmes qui les divisent. Toute discussion théologique et philosophique lui est manifestement interdite par le caractère même de ses fonctions, par l'âge de ses élèves ; par la confiance des familles et de l'État : il concentre tous ses efforts sur un problème d'une autre nature, mais non moins ardu, par cela même qu'il est exclusivement pratique : c'est de faire faire à tous ces enfants l'apprentissage effectif de la vie morale. Plus tard, devenus citoyens, ils seront peut-être séparés par des opinions dogmatiques, mais du moins ils seront d'accord dans la pratique pour placer le but de la vie aussi haut que possible, pour avoir la même horreur de tout ce qui est bas et vil, la même admiration de ce qui est noble et généreux, la même délicatesse dans l'appréciation du devoir, pour aspirer au perfectionnement moral, quelques efforts qu'il coûte, pour se sentir unis dans ce culte général du bien, du beau et du vrai qui

est aussi une forme, et non la moins pure, du sentiment religieux. »

Cet exposé officiel de la manière dont le gouvernement de la République entend pratiquer la laïcité de l'école est la meilleure réponse à ceux qui affectent de conclure des dispositions de la loi de 1882 que l'école est désormais une école d'athéisme. Ils disaient, par une métaphore aussi grossièrement inconvenante que manifestement inexacte, que la loi nouvelle chassait Dieu de l'école ; à les entendre il devait être défendu de prononcer le nom de Dieu ou de lire un morceau quelconque de prose ou de poésie contenant un seul mot entaché de religiosité. Que quelques esprits violents et fanatiques à rebours aient conçu de tels projets et se soient plu à en faire parade, c'est là un de ces faits isolés et absolument sans portée qui peuvent se produire comme un témoignage de l'effervescence des passions dans les premiers moments d'une réforme quelconque, mais qui ne peuvent ni en dénaturer le principe ni en compromettre l'application, tant le bon sens public en a vite fait justice. Une année s'est à peine écoulée depuis la mise en vigueur du régime nouveau, et déjà tout le monde est obligé de se rendre compte de l'immense progrès qu'a fait dans l'esprit public le principe même de la laïcité. Amis et adversaires de la loi peuvent déjà toucher du doigt l'exactitude des affirmations du gouvernement lorsqu'au reproche de « supprimer l'enseignement religieux », il répondait : « Il n'y a rien de pareil dans cette loi. On y trouve quelque chose de beaucoup plus simple, car c'est l'imitation de ce qui se passe autour de nous dans les pays les plus religieux. On y trouve tout simplement le règlement d'une question de compétence, effectué pour le bien de tous, pour le plus grand bien de la foi aussi bien que de la raison, pour la

liberté des instituteurs aussi bien que pour la liberté des ministres du culte, on y trouve la séparation de deux enseignements qu'on ne peut sans les plus graves inconvénients laisser dans les mêmes mains. Est-ce que du jour où cette loi sera votée il ne sera plus donné d'enseignement religieux aux enfants des écoles ? On le croirait à vous entendre. Mais non. Il sera donné le dimanche, le jeudi, les jours de congé, et même les jours de classe en dehors des heures de classe. Il sera donné par qui ? Par le ministre du culte, il pourra l'être par l'instituteur lui-même s'il s'y prête librement en dehors de la classe. Dès lors où sera la différence ? Tout le changement, le voici : c'est que l'instituteur cessera d'être le répétiteur forcé et obligé du catéchisme et de l'histoire sainte. Voilà toute la révolution, voilà comment la société s'effondre et comment nous tenons de par le monde école d'irrégion. »

Depuis le moment où la laïcité a été si sagement et si clairement définie, de nombreuses questions de détail ont surgi : celle qui a fait le plus de bruit est celle du maintien des emblèmes religieux dans les anciens locaux scolaires. La circulaire du 2 novembre 1882, en réglant ce point d'application et quelques autres, déterminait une fois de plus l'esprit dans lequel doit être entendue la laïcité de l'école publique et le rôle de neutralité non militante qui doit être celui des instituteurs. Nous en reproduisons en terminant le passage le plus essentiel ; il formera la conclusion naturelle de cet article :

« Le principal objet de l'acte législatif qui a séparé l'école de l'Église, son résultat à la fois le plus immédiat et le plus efficace, doit être non la transformation des locaux scolaires, mais celle des programmes, des leçons, des exercices, de tout ce qui fait l'esprit de

l'enseignement et la valeur de l'éducation. La loi du 28 mars n'est pas un accident, un fait isolé dans notre législation : en sécularisant l'école, elle ne fait qu'étendre le droit commun, et en quelque sorte les principes mêmes de notre Constitution à l'organisation de l'instruction nationale, c'est-à-dire au seul des services publics qui, jusqu'ici, par une étrange contradiction, eût conservé l'attache confessionnelle. Par conséquent, tout ce qui tendrait à rapetisser cette loi, à la présenter au pays comme une sorte de règlement de police des locaux scolaires, à en inaugurer l'application par un semblant de croisade iconoclaste, pourrait bien servir les desseins de ses adversaires, mais en altérerait la notion même et risquerait d'en faire méconnaître par les populations le véritable caractère et la haute portée. Il n'y a qu'une manière de la bien appliquer, c'est de l'appliquer dans l'esprit même où elle a été votée, dans l'esprit des déclarations réitérées du gouvernement, non comme une loi

de combat dont il faut violemment enlever le succès, mais comme une de ces grandes lois organiques qui sont destinées à vivre avec le pays, à entrer dans ses mœurs, à faire partie de son patrimoine. » En conséquence le ministre trace aux préfets une ligne de conduite qui se résume ainsi : « Vous n'accorderez, sous aucun prétexte, ni atermoiement, ni concession qui puisse porter atteinte au principe même de la loi ; mais quant aux mesures indifférentes en elles-mêmes, quant aux délais qui vous seront demandés, non pour éluder la loi, mais pour en mieux assurer le fonctionnement, vous êtes seul juge des ménagements à garder ; et, pour en marquer la limite dans chaque espèce, vous vous rappellerez toujours que le gouvernement, plein de confiance dans le bon sens public, a la prétention, tout en faisant respecter la loi, de la faire comprendre et de la faire aimer. » – V. encore le mot *Neutralité*.

[F. Buisson]

POLITIQUE. — À ce mot se rattachent deux questions qui intéressent directement l’instruction primaire. La première pourrait se poser ainsi : « Quelle influence a la politique sur l’organisation, la direction et la marche de l’enseignement primaire en général ? » La seconde : « La politique peut-elle, doit-elle entrer dans les programmes de l’école primaire ? » L’une touche surtout au personnel de l’administration, l’autre à la pédagogie ; celle-ci a trait à l’enseignement proprement dit, l’autre à l’histoire générale des institutions scolaires dans notre pays et dans d’autres pays. Commençons par la question didactique et théorique : nous en tirerons plus aisément les applications aux autres formes d’intervention de la politique en général dans les écoles.

Quelle part convient-il donc de faire dans l’enseignement primaire, public ou libre, à l’ensemble des notions que résume sans les bien définir le mot *Politique* ? Le seul énoncé de la question eût peut-être frappé d’étonnement les pédagogues d’autrefois. Et pourtant, il suffit de s’entendre. Du jour où l’on a compris que l’instruction populaire n’était plus seulement l’apprentissage de la lecture, de l’écriture

et du calcul, du jour où l’on a voulu qu’il fût donné aux enfants du peuple, sinon une éducation libérale, du moins une première initiation « aux notions indispensables à tout homme », de ce jour-là on s’est engagé à leur communiquer les éléments, les rudiments de l’instruction civique, c’est-à-dire de ce qui constitue le fonds stable, commun et essentiel de la politique. Nous avons rappelé dans ce Dictionnaire même, au mot *Civique* (*Instruction*), que plusieurs années avant la Révolution c’était un avis devenu général en France, parmi les auteurs de *Plans d’éducation*, qu’il importait d’enseigner dans les écoles « les devoirs communs à tous les citoyens, les lois qu’il est indispensable de connaître et les principes de la constitution nationale ». Combien plus un tel enseignement est-il nécessaire dans un temps et dans un pays de suffrage universel !

Mais il y a un écueil à éviter ; il faut craindre de confondre, même sans le vouloir, les notions générales et fondamentales de la politique impersonnelle, nationale, théorique, qui sont du domaine de l’enseignement commun, avec les vues étroites, les doctrines particulières, les opinions et les passions

de la politique militante et quotidienne. Apprendre aux enfants ce que la France a dû successivement à la royauté et à la République ; leur imposer le respect pour toutes les traditions respectables, tout en gravant dans leur esprit l'idée du progrès ; leur mettre sous les yeux l'état du peuple, la condition du pauvre, de l'ouvrier, du paysan sous l'ancien régime et les forcer à reconnaître, par voie de comparaison, ce que le nouveau régime a fait pour le bonheur et pour l'honneur de la nation ; les familiariser avec les principes de 1789, avec les droits de l'homme, avec la souveraineté du peuple, avec la devise française par excellence : « Liberté, égalité, fraternité » ; avec les règles fondamentales de la division des pouvoirs et de l'organisation du gouvernement dans un État républicain ; faire et bien faire tous ces enseignements, sans doute c'est faire de la politique, car c'est préparer l'enfant à aimer son pays, à obéir aux lois, à respecter le gouvernement, à user de tous ses droits et à remplir tous ses devoirs de citoyen, et avant tout ses droits et ses devoirs de politiques. Mais une telle action sur l'esprit de la jeunesse n'est interdite, n'est déplacée dans aucune école : elle fait partie du programme obligatoire de l'école publique. Ce n'est pas un empiètement, ce n'est pas une pression, ce n'est pas un abus, c'est l'œuvre même de l'éducation morale et civique dans ce qu'elle a, il est vrai, de plus délicat, mais aussi de plus légitime et de plus noble.

De la solution donnée à cette première question découle tout naturellement notre réponse à la seconde. Si l'école ne doit enseigner que les notions générales et incontestées de la politique nationale, l'instituteur ne doit être tenu à rien de plus ; il doit même l'être de ne rien faire, de ne rien dire qui contredise ou qui dépasse ses fonctions d'éduca-

teur. Toute immixtion dans la politique au sens étroit du mot, c'est-à-dire dans les luttes de la vie politique locale, doit lui être évitée avec le plus grand soin. Il y a incompatibilité entre le caractère d'instituteur et celui d'agent électoral. L'un est l'homme chargé de remplir auprès des enfants en quelque sorte le rôle de père de famille idéal, d'un conseiller désintéressé, d'un représentant fidèle de la société, de ses lois et de ses traditions ; l'autre est, par intérêt ou par opinion, le défenseur quand même non d'une idée seulement, mais d'une personne ou d'une liste de personnes, l'instigateur non d'une politique, mais d'une élection, l'avocat d'une cause qui, loin de rester dans les grandes lignes et sur les clairs sommets de la théorie, est essentiellement dépendante de l'heure et du lieu, et fatalement mêlée d'intérêts, de calculs, de compromis, d'ardeurs et d'ambitions personnelles.

Ce serait donc le pire abus de l'autorité gouvernementale de faire descendre l'instituteur dans l'arène, de vouloir à certains moments se saisir et se servir de l'influence qui lui appartient à juste titre, mais pour un tout autre objet. Obliger l'instituteur à servir non l'État, mais un parti, non la cause éternelle de l'instruction nationale, mais celle du candidat d'aujourd'hui, qui sera peut-être l'adversaire de demain, c'est tout simplement le dégrader, c'est lui demander de consentir à son déshonneur. Le laisser même sans défense contre les candidats qui veulent ou le confisquer à leur profit ou s'en débarrasser, le sacrifier aux rancunes de l'un ou le livrer aux appétits de l'autre, ne pas lui faire un devoir strict de la neutralité la plus scrupuleuse dans l'exercice de ses fonctions, c'est encore de la part de l'autorité gouvernementale, quelle qu'elle soit, faire de la politique à contre-sens et à contre-temps, la plus

mauvaise des politiques, celle qui compromet et discrédite le pouvoir. Il ne faut ni de près ni de loin, ni dans le succès, ni dans l'adversité, ni au pouvoir, ni dans l'opposition, ni ici ni là, ni aujourd'hui ni demain, songer à faire de l'instituteur un instrument politique. Il est un instrument d'éducation, et même, si l'on y réfléchit bien, d'éducation politique. En ce sens il aide, il prépare, il coopère pour l'avenir au développement de l'esprit national, à l'élévation du niveau des mœurs politiques ; rien de plus, et rien de moins. On sait le mot si juste et si fin de Jean Macé : « L'instituteur ne fait pas des élections, il fait des électeurs. »

Cette manière d'entendre les droits et les devoirs de l'instituteur en matière politique a été de tout temps celle de l'école libérale. À travers les variations des régimes qui se sont succédé en France, il y a toujours eu deux opinions tranchées, et deux traditions : l'une qui n'hésite pas à faire de l'instituteur un humble agent du gouvernement, un serviteur bon à tous les services, soumis et livré d'avance, aujourd'hui aux prêtres, demain au candidat officiel, un autre jour à la majorité radicale, puis à la réaction monarchique, suivant les lieux et les circonstances ; l'autre qui le respecte, le laisse dans son école, libre, parce qu'il doit être responsable, ne lui demandant qu'un seul service, celui qu'il s'est engagé à faire : l'enseignement et l'éducation ; lui interdisant de sortir de son rôle, le laissant voter comme citoyen, mais lui défendant de faire voter comme instituteur.

Ces deux influences se disputent depuis cinquante ans et plus les destinées de l'enseignement primaire en France : peut-on dire que l'une ou l'autre ait décidément et définitivement triomphé ? Ce serait une affirmation téméraire. Le progrès des mœurs

publiques a bien fait justice des plus criants abus de pouvoir, des actes de brutalité commis sous le nom d'actes d'autorité par des fonctionnaires politiques peu scrupuleux et à des époques néfastes dont le souvenir n'est pas effacé. Mais si les excès éclatants sont réprouvés par l'opinion publique, l'instituteur n'est pas encore arrivé à une situation assez nette pour qu'on puisse dire que sa cause est gagnée. Il est toujours nommé et révoqué par le préfet, ce qui suffit à marquer dans quelles limites son indépendance professionnelle est enfermée.

La situation des instituteurs est une de celles à qui s'appliquerait encore une définition fameuse : ils sont toujours sous le régime du pouvoir absolu, discrétionnaire, tempéré par la conscience et par la peur des journaux. Mais l'opinion libérale a fait trop de chemin depuis quelques années, la logique des institutions républicaines exige trop impérieusement qu'on sépare les domaines distincts et qu'on laisse franchement le maire à la mairie, le curé à l'église et l'instituteur à l'école, pour qu'il n'y ait pas lieu d'espérer dans un avenir prochain l'élimination définitive des ingérences politiques dans l'ordre scolaire. Jusque-là, si les instituteurs ont à cœur de hâter l'avènement du régime qui les rendra à leurs chefs hiérarchiques, le plus sûr moyen qui soit à leur disposition c'est de se conformer aux prescriptions réitérées qui leur ont été adressées par les ministres de l'instruction publique depuis plusieurs années, et que rappelait tout récemment la circulaire de M. Goblet à l'occasion des élections législatives (circulaire du 8 sept. 1885). À plusieurs reprises le gouvernement s'est expliqué à ce sujet devant les Chambres (V. l'article *Neutralité*). Et nous ne saurions mieux

résumer le sens de toutes ces déclarations qu'en reproduisant la conclusion même de l'une des plus importantes, celle de M. Ferry au congrès des instituteurs le 24 avril 1881 : « Le ministre de l'instruction publique, qui est aujourd'hui le président du conseil, se croirait déshonoré s'il faisait jamais de l'école la servante de la politique. Sur le terrain de la politique militante et quotidienne, je vous recommande de vous tenir fermes dans votre droit, de vous barricader dans votre indépendance. Restez là où nos lois et nos mœurs vous ont placés, restez avec vos petits enfants dans les régions sereines de l'école ! Cette abstention de l'instituteur est d'autant plus nécessaire que le régime sous lequel nous vivons est

plus profondément démocratique. Si le gouvernement démocratique est nécessairement destiné à voir de fréquents changements de personnes, si cette mobilité du personnel gouvernant est la force de ce gouvernement, si elle fait sa sécurité contre les révolutions en même temps qu'elle est le gage de la bonne conduite des affaires, à côté de cette administration changeante il faut qu'il existe un corps enseignant digne, stable, durable, veillant d'un œil jaloux sur le plus grand et le plus permanent des intérêts publics, l'enseignement national, sur la chose la plus sacrée et la plus respectable qui soit dans le monde, l'âme de l'enfant. »

[F. Buisson]

RÉCRÉATION. — Admirez ce mot profond, un de ceux qui font bien voir qu'une langue est une philosophie, du moins quand cette langue n'est pas quelque informe jargon né du hasard, quand elle est de noble race, qu'elle sort des profondeurs de l'histoire. Sous ce terme devenu banal se cache une pénétrante analyse de physiologie et de psychologie. Avec toute notre science, notre chimie, nos cornues et nos scalpels, ce n'est pas nous qui avons découvert que la pensée se traduit par une dépense matérielle, qu'elle ne peut durer indéfiniment, qu'il faut donner à la machine vivante le loisir de régénérer ces matériaux indispensables, sans lesquels le travail du cerveau s'arrête comme une horloge arrivée au bout de sa course. On savait cela de tout temps, l'expérience et l'instinct y suffisaient, et le fait s'est exprimé de lui-même dans la belle métaphore dont il s'agit. Mais voyez comme le sens en est plus large, va plus loin et plus haut que cette dissection chimique. Ce n'est pas seulement l'étoffe matérielle de la pensée qui s'use, c'est la pensée même, c'est notre être en ses parties les plus intérieures, j'ose dire les plus spirituelles. Oui, il est parfaitement vrai

que, fût-on nourri d'ambrosie, comme disaient les anciens, d'*urée* et de *créatine*, comme diraient nos savants, on ne peut pas penser longtemps de suite, on ne peut pas avoir de l'imagination, ni de la réflexion, ni même du génie au-delà d'un nombre d'heures assez restreint. Il faut s'arrêter, quoi qu'on en ait, et changer brusquement le genre de son activité, la faire purement physique, ou bien même l'interrompre tout-à-fait, pour laisser aux autres ressorts trop tendus le temps de retrouver leur élasticité première.

S'il y a un art de penser, en voilà certes une loi fondamentale, comme le confirment d'ailleurs les découvertes de la science moderne. Mais ne vous semble-t-il pas que pour la mieux connaître, nous ne sommes pas précisément en passe de la mieux respecter ? Nous perfectionnons les méthodes de travail, nous arrivons à faire rendre au cerveau son maximum d'effort, surtout nous élargissons tous les jours le champ de son activité : mais de le *récréer*, de balancer cet accroissement de labeur par une rénovation plus parfaite, il semble que nous n'ayons cure. Nous tendons tous les ressorts de la machine, nous la lançons à un train d'enfer, sans

trop nous soucier qu'elle s'use ou se brise.

Mais c'est dans le travail du jeune âge que le mal est le pire. Ah ! que la *récréation* est une chose plus précieuse, à cet âge, plus féconde, plus indispensable ! Le jeu, c'est la moitié au moins de la vie de l'enfant. C'est là seulement qu'il trouve l'emploi de quelques-unes de ses facultés les plus charmantes et les plus *naturelles*, la satisfaction de certains de ses besoins les plus impérieux. Le jeu n'est pas seulement pour le petit enfant l'exercice de ses muscles, la régénération de son sang, le plaisir de dépenser son énergie vitale et de la sentir redoubler en lui. Ah ! que le jeu est bien autre chose que ce qu'y voit notre pédantisme ! C'est toute la petite âme enfantine qui s'y ébat et s'y déploie dans son charme incomparable. Laissez-la faire, regardez-la seulement agir, et vous verrez le jeu devenir une improvisation d'une richesse et d'une justesse qui vous frappera de surprise, où la faculté maîtresse de cet âge, l'imagination, se donne libre carrière, se crée un monde à elle, mille mondes successifs, au gré de sa changeante fantaisie, et déroule ces drames copiés sur la réalité la mieux observée ou inventés de toutes pièces selon un art infini. La spontanéité, c'est-à-dire l'invention, la création, voilà le trait caractéristique, et voilà aussi la secrète et féconde vertu du jeu du petit enfant, voilà la source des plaisirs qu'il y trouve. Plaisir très particulier, très intense, d'un ordre très élevé, qui plus tard, transporté dans le plein de la vie, n'est pas autre que la joie du génie en ses heures de création. Cette joie d'espèce si rare et si haute, bien peu d'hommes sont destinés à la connaître ; elle est le partage de la petite élite des artistes créateurs. Mais du moins la nature a permis que le plus humble d'entre nous la savourât

au matin de sa vie, et c'est elle qui fait la poésie radieuse, l'enchantement de cet âge.

Nous savons cela, sans doute, mais comme nous l'oublions ! Voyez où en est sur ce point, pourtant capital, de pédagogie, l'enseignement primaire, voyez surtout où il est en train d'arriver, si l'on ne s'arrête. On a chargé les programmes jusqu'à leur extrême limite, rempli, bourré « l'emploi du temps » en telle manière que pas une minute n'en soit perdue. C'est à merveille. Mais cela ne suffisait pas encore. Telle est l'ampleur du savoir moderne, même resserré au minimum primaire, qu'on a franchi le pas fatal, on s'est laissé aller à empiéter sur le terrain sacré, sur la récréation. On y a mis ce qui ne tenait pas ailleurs, et ce qui pouvait faire figure d'exercice « récréatif », la gymnastique, les travaux manuels, l'instruction militaire, les excursions scientifiques. On veut y mettre l'enseignement professionnel. Où mène cette voie dangereuse ? À rien de moins qu'à pervertir absolument l'action de l'éducation sur l'enfant.

Qu'on ne nous dise pas que ce sont là de bien grands mots pour bien petite chose. Réfléchissez, observez, comparez, et vous en tomberez d'accord. Avez-vous donc envie que nos établissements primaires soient frappés du mal qui sévit si cruellement dans les grands internats secondaires où ne se voient plus d'enfants, mais de tristes petits hommes, chétifs, vieux, blasés, usés, aussi loin de s'abaisser à jouer qu'ils le seront à quarante ans, politiquant déjà ou faisant pis ? J'accorde que la sève plébéienne est vigoureuse, qu'elle fera longtemps encore éclater vos cadres. Mais il n'y a pas de force qui tienne, si vous allez la comprimant, la tarissant, sous votre appareil inflexible de pédagogie. Le beau profit, si après avoir réalisé cette merveille d'utiliser, de tourner

savamment en étude chaque heure, chaque seconde de la vie infantine, de l'avoir bourrée de leçons ouvertes ou déguisées, d'avoir ainsi créé à la patrie des jeunes hommes très bien dressés, munis du plus authentique savoir, remplis des notions les plus pratiques, vous leur avez enlevé la chose précieuse entre toutes, celle qui vaut toutes les autres mille fois, la jeunesse du cœur et de l'esprit ?

Voyez bien ceci : ce qui fait que le peuple, en notre temps de démocratie et de liberté, est ou doit être notre espoir, notre salut, que toute notre attente est en lui, que nos soins, notre amour sont pour lui, c'est justement la puissance, la fraîcheur de son énergie vitale, que rien n'a encore affaibli ni usée. C'est qu'il est le fonds intarissable d'où jaillissent les âmes éprises d'action, les âmes ouvertes à la joie de vivre, avides de s'élançer dans ce monde qui leur est

nouveau et merveilleux ; c'est qu'il est la source où se retrempe et se régénère la vie sociale. Il y a là comme un mystère naturel qu'il faut se garder de troubler, parce que ce trouble retentirait avec des conséquences incalculables dans les destinées mêmes du pays. Le savoir marche à la conquête du peuple, et c'est là le plus beau fait de ce siècle. Nous entreprenons de verser la lumière dans ces obscures et fécondes profondeurs : nous prétendons appeler tous ces ignorants d'hier à la vie supérieure de leur temps. C'est une œuvre nécessaire, une œuvre sacrée, mais délicate aussi, ne l'oublions pas. Dans notre ardeur d'instruire, gardons-nous de fausser la nature, de l'appauvrir sous prétexte de richesse. Veillons à lui laisser ce qu'elle a de meilleur et ce qui est le plus à elle : la force d'expansion, la spontanéité, l'enthousiasme, autant dire la vie.

[D' J.-Élie Pécaut.]

DICTIONNAIRE DE PÉDAGOGIE,
1^{re} PARTIE. LISTE DES ARTICLES

Les articles portent la signature (nom, prénom ou son initiale) mentionnée dans l'édition originale du Dictionnaire. Lorsqu'ils ne sont pas signés, nous avons fait figurer entre crochets l'identité véritable ou probable de leur auteur (F. Buisson ou J. Guillaume).

Abaque	[F. Buisson]
Abréviations	[F. Buisson]
Abréviatives (méthodes)	[F. Buisson]
Absences	[F. Buisson]
Abstraction	[F. Buisson]
Activité	[F. Buisson]
Allemagne	Michel Bréal
Alphabet	[F. Buisson]
Alsace-Lorraine	G. Jost
Amour-propre	L. Lescœur
Analogie	[F. Buisson]
Analytique (méthode)	G. Compayré
Anecdotes	Adrien Desprez
Apprentissage scolaire	[F. Buisson]
Aquarium	[F. Buisson]
Architecture	E. Viollet-le-Duc
Architecture scolaire	Félix Narjoux
Ardoises	E. Brouard
Arithmétique	H. Sonnet
Art	Félix Ravaisson-Mollien
Arts d'agrément	[F. Buisson]
Astronomie	Camille Flammarion
Attention	Michel Bréal
Audiculteur	[F. Buisson]
Autorité	E. Cuissart

Auvergne	Fayet
Aveugles (Écoles d')	J. Guadet
Babil	[F. Buisson]
Banc d'honneur	[F. Buisson]
Basedow	Michel Bréal
Bénédictins	L. Maggiolo
Berry	Fayet
Bible	L'abbé Hébert-Duperron, Albert Réville, Dr en théologie Zadoc Kahn, grand rabbin
Bons points	[F. Buisson]
Boulier-compteur	[F. Buisson]
Bourgogne	L. Maggiolo
Braille (Louis)	J. Guadet
Bretagne	L. Maggiolo
Bureau typographique	[F. Buisson]
Cabarets et cafés	E. de Resbecq
Cacographie	[F. Buisson]
Cadran scolaire	[F. Buisson]
Cahiers	C. Defodon
Calcul intuitif	[F. Buisson]
Calcul mental	G. Bovier-Lapierre
Camarades	[F. Buisson]
Campan (Mme)	Pauline Kergomard
Campe (Joachim Henri)	Michel Bréal
Caractère	[F. Buisson]
Carnot	[F. Buisson ou J. Guillaume]
Cartographiques (Exercices)	[F. Buisson]
Catalogue raisonné des animaux utiles et nuisibles	[F. Buisson]
Champagne	L. Maggiolo
Channing (William Ellery)	Ed. Laboulaye
Chant	[Albert Dupaigne]
Charité (Ecoles de)	L. Maggiolo
Chronologie	[F. Buisson]
Civique (Instruction)	[F. Buisson]
Cœur (Éducation du)	Hébert-Duperron
Comenius (Amos)	C. Progler, [B.] [F. Buisson]
Compendium	Marie Dosquet
Composition et style	B. Berger
Comte (A.)	G. Compayré
Concours scolaires	Brouard
Condillac	G. Compayré
Condorcet	G. Compayré
Confessionnelles et non-confess. (écoles)	[F. Buisson]
Contes	Ed. Laboulaye

Convention	J. Guillaume
Conversation	[F. Buisson]
Copies (usage et abus des)	E. Cuissart
Correspondance scolaire	H. Métivier
Cosmographie	A. Guillemain
Courdin	[F. Buisson]
Crèches	E. Marbeau
Critique	[F. Buisson]
Crucifix	E. de Resbecq
Curiosité	[F. Buisson]
Dauphiné	L. Maggiolo
Démia (Charles)	[F. Buisson]
Descartes	Gabriel Compayré
Dessin	[F. Buisson ou J. Guillaume]
Destutt de Tracy	[J. Guillaume]
Devoirs scolaires	B. Berger
Dictée	Charles Defodon
Diesterweg	F. Pécaut
Discipline	[F. Buisson]
Discipline scolaire	J. Gaillard
Distraction	Bernard Pérez
Dumas (Louis)	[F. Buisson ou J. Guillaume]
Échenillage	[J. Guillaume]
École	[F. Buisson]
École normale de l'an III	[J. Guillaume]
Écoles abécédaires	L. Maggiolo
Écoles cathédrales ou épiscopales	L. Maggiolo
Écoles ecclésiastiques, paroissiales ou presbytérales	L. Maggiolo
Écriture	Charles Defodon
Écriture-lecture	J. Guillaume
Éducation	[F. Buisson]
Égoïsme	J. Guillaume
Émulation	[F. Buisson]
Émulation dans l'enseignement primaire	E. Jacoulet
Encre	B. Berger
Encrier	B. Berger
Encyclopédie	Gabriel Compayré
Enfance	[F. Buisson]
Ennui	Dr E. Pécaut
Enseignement primaire	[F. Buisson]
Enthousiasme	Dr E. Pécaut
Entomologie	[J. Guillaume]
Épée (abbé de l')	Martin Etcheverry
Esthétique	Charles Levêque, de l'Institut

Etourderie	Dr E. Pécaut
Euristique (méthode)	Gabriel Compayré
Exemple	E. Cuissart
Exercices scolaires	Félix Pécaut
Expérience, expérimentale (méthode)	Gabriel Compayré
Expériences	A. Boutan
Expositions scolaires	Charles Defodon
Facultés de l'âme	Gabriel Compayré
Familistère de Guise	Paul Robin
Famille	Félix Pécaut
Fatigue	Pellissier
Fêtes scolaires	Charles Defodon
Fiction	Dr E. Pécaut
Fourier (Ch.)	Jules Giraud
Franche-Comté	J. Gauthier
Frøbel	J. Guillaume
Géographie	Fr. Schrader
Géologie	Edmond Perrier
Géométrie	P. Leysenne
Globe	Fr. Schrader
Gratuité de l'enseignement primaire	Alphonse Martin
Grégoire (l'abbé)	J. Guillaume
Guyenne et Gascogne	Ernest Gaullieur
Gymnastique	Féry d'Esclands
Herbier, herborisation	[J. Guillaume]
Hérédité	Th. Ribot
Histoire	Ernest Lavisé
Histoire naturelle	Edmond Perrier
Histoire sainte	[F. Buisson]
Humeur	Dr E. Pécaut
Hygiène scolaire	Dr E. Pécaut
Idiots et crétins	E. Grosselin
Imagerie scolaire	A. Gresse
Instituteur, institutrice	[F. Buisson]
Instruction publique	[F. Buisson]
Intelligence	Georges Dumesnil
Intuition et méthode intuitive	[F. Buisson]
Jacotot	Bernard Pérez
Jardin d'enfants	S. Brès
Jésuites	Gabriel Compayré
Jeu	Dr E. Pécaut
Kant	D. Nolen
La Chalotais	Gréard
La Salle (J.-B.)	[F. Buisson]
Laïcité	[F. Buisson]

Lakanal	J. Guillaume
Langue maternelle	Félix Cadet
Languedoc	J.-F. Thénard
Langues vivantes	Huschar
Leçon de choses	Platrier
Lecture	J. Guillaume
Lemonnier (Mme)	Julie Toussaint
Lepelletier de Saint-Fargeau	J. Guillaume
Liberté de l'enseignement	[F. Buisson]
Limousin	Louis Guibert
Littérature	Marguerin
Locke	Gabriel Compayré
Lorraine	Edouard Schmidt
Luther	Th. Gérold
Lyonnais...	E. Philipon
Maison d'école	Félix Narjoux et Dr Javal
Mallet (Mme Jules)	Ch. Defodon
Mann (Horace)	M.-J. Gaufrès
Manuel (travail)	J. Guillaume
Marbeau	[F. Buisson ou J. Guillaume]
Matériel	B. Berger
Maternelles (écoles)	Albert Durand, F. Pécaut
Mémoire	Henri Marion
Mère	M.-J. Gaufrès
Météorologie	Alfred Angot
Méthode	Henri Marion
Mettray	[F. Buisson ou J. Guillaume]
Michelet	Gabriel Monod
Millet (Mme)	Charles Defodon
Mobilier scolaire	B. Berger
Montaigne	Gabriel Compayré
Morale	[F. Buisson]
Musées scolaires	A. Fatalot
Musique	Félix Pécaut
Mutuel (Enseignement)	Gréard
Neutralité	[F. Buisson]
Normales primaires (Écoles)	E. Jacoulet
Normandie	W. Marie-Cardine
Obéissance	Dr E. Pécaut
Oberlin	T. Fallot
Obligation	[F. Buisson]
Observation	A. Espinas
Orléanais	[J. Guillaume]
Orthographe	C. Rouzé
Paccori	[J. Guillaume]
Palmer	[J. Guillaume]
Pape-Carpantier	E. Brouard

Paris (Aimé)	P. Guillhot
Pastoret (Mme de)	S. Maire
Pédagogie	Henri Marion
Pédagogie (Histoire de la) [dans le supplément]	Gabriel Compayré
Pédagogue	Michel Bréal
Père	[F. Buisson]
Pestalozzi	J. Guillaume
Petites familles	A. Grosselin fils
Philanthropinisme, philanthropiniste	[J. Guillaume]
Philosophie	Henri Marion
Physique	Haraucourt
Picardie	[J. Guillaume]
Piétisme	[J. Guillaume]
Plumes	B. Berger
Poésie	Félix Pécaut
Poitou	F. Paisant
Politesse	Dr E. Pécaut
Politique	[F. Buisson]
Précocité	Dr E. Pécaut
Préjugé	Dr E. Pécaut
Prière	[F. Buisson]
Projections lumineuses	H. Clerc
Promenades	Chaumeil
Propreté	É. Pécaut
Psychologie	Henri Marion
Punitions	Franck d'Arvert
Quinet	Jules Steeg
Rabelais	Emile Gebhart
Raison	Henri Marion
Raisonnement	Henri Marion
Réalisme et humanisme	[J. Guillaume]
Récitation	Ch. Defodon
Récompenses	H. Durand
Récréation	Dr E. Pécaut
Rédaction	I. Carré
Religieuse (Instruction)	[F. Buisson]
Romme	J. Guillaume
Rousseau	Jules Steeg
Routine	Dr E. Pécaut
Salzmann	[J. Guillaume]
Savoie (duché de)	A. Lenfant
Scudéry (Mlle de)	Marie Chateauminois de la Forge
Sens (éducation des)	Gabriel Compayré
Sensibilité, sentiment	A. Adam
Sexes (coéducation des)	Paul Passy

Simultané (enseignement)	E. Brouard
Sourds-muets	O. Claveau
Tableaux muraux d'enseignement	B. Berger
Vestiaire	G. Petit
Vocabulaire	Charles Defodon
Volonté	Gabriel Compayré
Voyages scolaires	H. Durand
Wolke	[J. Guillaume]