

COURS DE PEDAGOGIE THÉORIQUE ET PRATIQUE

Gabriel Compayré

1897

Librairie classique Paul Delaplane

EXTRAIT :

PREMIÈRE PARTIE : PÉDAGOGIE THÉORIQUE

LEÇON III

L'ÉDUCATION INTELLECTUELLE. PRINCIPES GÉNÉRAUX

Y a-t-il une éducation intellectuelle ? - Rapports de l'éducation intellectuelle avec l'éducation physique et l'éducation morale. - Définition de l'éducation intellectuelle. - L'instruction et l'éducation de l'esprit. - Méthodes de culture et méthodes d'instruction. - Ordre du développement des facultés. - L'intelligence chez l'enfant. - Éducation progressive. - Harmonie et équilibre des facultés. - Que les facultés se portent un mutuel concours. - Caractères généraux de l'évolution intellectuelle. - L'esprit est un foyer qu'il faut échauffer, non un vase qu'il faille remplir. - Respect de la liberté et de l'initiative de l'enfant. - Il faut savoir perdre du temps. - Travail attrayant. - Nécessité de l'effort. - Développement intérieur de l'esprit. - Moyens à employer. - Inégalités intellectuelles. - Aptitudes particulières. - Que l'éducation intellectuelle elle-même doit avoir un but pratique.

Y a-t-il une éducation intellectuelle? – L'usage général est encore de réserver le mot *éducation* pour désigner la formation des mœurs et du caractère. L'objet de l'éducation *proprement dite*, quand on l'oppose à l'instruction, est précisément la culture de la volonté et du cœur, par opposition à celle de l'intelligence¹. Il y a pourtant une éducation intellectuelle, qui est d'ailleurs autre chose que l'instruction, bien qu'elle la comprenne et dépende d'elle en grande partie.

« L'esprit, disait Locke, est la principale partie de la nature humaine, et l'éducation doit surtout porter sur le dedans de l'homme. » On ne saurait douter en effet que l'intelligence et les facultés intérieures ne soient, plus encore que les facultés physiques, matière à éducation, soit à raison de la dignité de la pensée, « car c'est de là qu'il faut nous relever », soit parce que, la nature et l'instinct jouant un moindre rôle dans le développement de l'esprit, l'intervention de l'éducateur est ici particulièrement nécessaire.

Rapports de l'éducation intellectuelle avec l'éducation physique et l'éducation morale. – L'éducation intellectuelle n'est point d'ailleurs une œuvre isolée, séparée de tout le reste ; elle n'est, au contraire, qu'un fragment de l'éducation générale de l'homme ; elle a des rapports étroits avec l'éducation physique, et aussi avec l'éducation morale.

Lorsque la science aura achevé d'éclairer la question encore obscure des relations du physique et du moral, du cerveau et de la pensée, l'influence de l'éducation du corps sur l'éducation de l'esprit éclatera à tous les yeux. Mais dès à présent il suffit d'avoir observé les enfants pour être convaincu que leur évolution intellectuelle correspond à leur état de santé, à la nature de leur tempérament, à leur force ou à leur faiblesse physique.

Et, d'autre part, malgré les affirmations retentissantes de M. Herbert Spencer sur l'impuissance de l'instruction, sur sa stérilité morale, il est évident que l'éducation de l'esprit prépare celle du cœur et du caractère, et qu'il y a quelque part de vérité dans la vieille maxime de Socrate : « Science et vertu sont même chose. »

Définition de l'éducation intellectuelle. – Tout ce qui contribue à exercer l'esprit, à le développer, à le fortifier, à le former, et aussi à l'éclairer, à l'orner, fait partie de l'éducation intellectuelle. Mais il y a une distinction importante à faire : autre chose est bâtir une maison, autre chose la meubler. Et de même, quand il s'agit de l'intelligence, autre chose est la cultiver en elle-même en développant ses facultés, autre chose l'instruire des connaissances qui constituent soit un savoir élémentaire, soit une haute science.

Nous ne confondons donc pas l'instruction proprement dite, l'étude de tout ce qu'il faut apprendre

¹ M. Marion, *Leçons de psychologie*, p. 49.

et savoir, et la culture générale de l'intelligence, l'effort éducatif grâce auquel l'enfant sort de l'école, non seulement instruit, mais capable de s'instruire davantage, « instruisable », muni de facultés fortes et souples, d'une mémoire agile et sûre, d'un jugement droit, d'un raisonnement exact. »

« L'éducation, dit Dupanloup, consiste essentiellement dans le *développement* des facultés humaines.

« Si les soins du maître et les efforts de l'élève n'aboutissent pas à développer, à étendre, à élever, à affermir les facultés ; s'ils se bornaient, par exemple, à pourvoir l'esprit de certaines connaissances, et, si je l'ose dire, à les y emmagasiner, sans ajouter à son étendue, à sa force, à son activité naturelle, l'éducation ne serait pas faite : il n'y aurait là que de l'instruction. Je n'y reconnaîtrais plus cette grande et belle oeuvre créatrice qui se nomme l'éducation, *educare*. L'enfant pourrait à toute force être instruit, il ne serait pas *élevé* ! L'éducation même de l'esprit serait en défaut.

« Il n'y aurait là tout au plus qu'une instruction vulgaire et en quelque sorte passive, telle qu'un être faible et incomplet peut la recevoir. »²

En d'autres termes, l'éducation n'a pas seulement à présenter des connaissances à un esprit déjà formé : elle a précisément pour premier devoir de former cet esprit.

L'instruction et l'éducation de l'esprit. – L'éducation intellectuelle est donc autre chose que l'instruction ; elle est la fin, le but ; l'instruction n'est qu'un moyen d'y atteindre. Mais, outre que l'instruction vaut par elle-même, elle est le moyen essentiel, l'instrument le plus puissant de l'éducation intellectuelle.

L'instruction en effet apporte à l'esprit les aliments dont il a besoin pour se nourrir, pour croître et grandir.

Les pédagogues américains comparent volontiers sur ce point l'intelligence et le corps, et insistent pour établir que les connaissances sont les aliments de l'esprit :

« L'appétit physique, dit M. Baldwin, réclame de la nourriture, et, en présence d'aliments appropriés, l'appareil digestif tout entier est mis en branle. Ces aliments se transforment en muscles ; les muscles agissent : le résultat est un accroissement de la force physique. De même l'âme aspire à connaître, et en présence de connaissances appropriées, chaque faculté de l'âme entre en mouvement ; l'enfant connaît, sent, choisit, agit : le résultat est un accroissement de la force intellectuelle. »³

Nul doute que l'esprit, si l'on ne l'alimentait pas, s'appauvrirait et s'affaiblirait. Même dans l'âge mûr, l'intelligence, si elle ne renouvelle point par l'étude sa provision d'idées, l'intelligence languit et s'affaïsse, comme le corps s'étiole sous l'influence des privations et d'un jeûne prolongé. A plus forte raison, à l'âge du premier développement, l'intelligence ne peut se fortifier que si on la nourrit ; et c'est l'instruction qui est la nourriture de l'esprit.

J'ajoute que si les aliments sont bien choisis, si les connaissances sont présentées avec ordre, avec discernement, si les études sont régulières et bien conduites, non seulement l'esprit s'y fortifiera, mais il s'y formera. D'une instruction sagement ordonnée le fruit naturel sera, non seulement le savoir, mais les bonnes habitudes d'esprit, la précision du jeu des facultés, l'éducation intellectuelle en un mot.

Il est vrai qu'en revanche l'instruction, si elle est mal dirigée, pourra bien encore transmettre des connaissances, mais ce sera sans profit pour la culture générale de l'esprit. Les études incomplètes laissent de dangereuses lacunes dans l'intelligence : elles ne développent qu'une ou deux facultés, aux dépens de toutes les autres. Des études trop hâtives fatiguent l'esprit et peuvent l'énerver pour la vie ; poussées trop loin, elles l'encombrent et l'accablent ; irrégulières et incohérentes, elles le troublent et le déforment.

Méthodes de culture et méthodes d'instruction – L'instruction et l'éducation intellectuelle sont donc choses inséparables ; tous les défauts et toutes les qualités de l'instruction se répercuteront dans le développement des facultés elles-mêmes et contribueront, en mal ou en bien, à la culture de l'esprit.

Il n'y a pas d'autre manière de cultiver et de former les facultés intellectuelles que l'exercice, un exercice judicieux et prudent. Et il n'y a pas d'autre exercice intellectuel *que* l'instruction sous ses diverses formes.

S'ensuit-il que le pédagogue doive aborder immédiatement l'examen des diverses branches de l'enseignement, pour en étudier les méthodes, et qu'il n'ait pas d'autre voie à suivre pour régler l'éducation intellectuelle et en établir les lois ?

² Dupanloup, *De l'éducation*, liv. Ier, chap. II.

³ Baldwin, *The art of school management*, New-York, 1881, p. 313. Voyez les mêmes idées développées dans les *Principles and practise of teaching*, de James Johannot, p. 15.

Assurément non. Il y a deux points de départ différents en pédagogie : ou bien le sujet pensant qu'il s'agit d'élever, ou bien les objets qu'il s'agit d'enseigner. En premier lieu, on part de la nature de l'homme, on considère les lois de la formation des facultés, et on propose des méthodes générales de culture en conformité avec ces lois. En second lieu, on part de chacune des diverses parties de l'enseignement, on en détermine la nature et les caractères, et on établit des méthodes d'instruction en conformité avec ces caractères.

Il y a, en d'autres termes, des *méthodes de culture* inférées des lois de la psychologie, et des *méthodes d'instruction* qui, tout en cherchant à s'accorder avec la psychologie, s'inspirent surtout de la nature des connaissances à enseigner.

Ce sont les méthodes de culture qu'il faut étudier les premières, et cela en examinant l'une après l'autre les différentes facultés. Mais, avant d'entrer dans cet examen détaillé, il est nécessaire de répondre à quelques questions générales qui dominent le sujet tout entier, et de rappeler certains principes qui s'appliquent indistinctement à toutes les parties de l'éducation intellectuelle. Il convient d'ailleurs de ne pas abuser de ces considérations qui, précisément parce qu'elles sont très générales, n'offrent pas un grand intérêt pratique. Un pédagogue américain n'énumère pas moins de quatorze principes généraux de l'éducation intellectuelle⁴. Nous ne le suivrons pu dans cette voie : il faudrait, pour sy engager, être décidé à transcrire ici tous les résultats de l'observation psycho-logique. Ces résultats, nous les supposons connus pour la plupart, et nous nous bornerons à quelques observations sur l'ordre du développement des facultés, sur leur harmonie nécessaire, sur les caractères essentiels de l'éducation intellectuelle et sur les conséquences pédagogiques qui en résultent.

Ordre du développement des facultés. - Est-il vrai que toutes les facultés intellectuelles s'épanouissent à la fois, comme à la nuit tombante toutes les étoiles s'allument au ciel ? Ou bien, au contraire, ne se développent-elles que successivement, comme les fleurs éclosent l'une après l'autre sur la tige commune qui les porte ?

Les pédagogues ont diversement résolu la question. Si l'on en croyait Rousseau, l'esprit serait fait, pour ainsi dire, de couches successives. Il y aurait des étages, des degrés dans l'évolution intellectuelle. Aux facultés sensibles, qui se manifestent dès les premières années, ne succéderaient que beaucoup plus tard les facultés d'abstraction et de raisonnement.

D'autres écrivains, qui se rapprochent davantage de la vérité, inclinent vers l'exagération contraire, et au principe de la succession substituent celui de la simultanéité.

« Nous voudrions, dit M. Joly, ramener toutes les facultés sous le regard de l'éducateur, pour les considérer à la lumière d'un principe utile et pratique. Ce principe, nous le formulons ainsi : L'intelligence est un ensemble de facultés *qui se développent simultanément* et se prêtent un mutuel concours. »⁵

La vérité est que toutes les facultés de l'esprit, si on les considère dans leurs germes, apparaissent à la fois chez l'enfant ; mais elles n'acquièrent toute leur force, elles ne parviennent à leur maturité, que l'une après l'autre et dans un ordre invariable, déterminé par le progrès de l'âge.

M. Herbert Spencer, dans des pages bien connues de ses *Essais sur l'éducation*, a déterminé les lois de l'évolution intellectuelle. Il établit que l'esprit va du simple au complexe, du concret à l'abstrait, du particulier au général, de l'indéfini au défini, de l'empirique au rationnel⁶. Il en conclut que l'on ne doit proposer d'abord à l'enfant que des sujets d'étude simples, des objets sensibles, des choses particulières, afin de l'acheminer peu à peu aux vérités complexes, aux généralités abstraites,

⁴ Voici en résumé les quatorze principes établis par M. Wickersham : -1° les facultés intellectuelles ne peuvent être cultivées que par un exercice judicieux ; - 2° L'esprit comprend plusieurs facultés distinctes, qui réclament chacune une culture spéciale ; - 3° Les goûts et les talents diffèrent avec les individus et les prédestinent à des emplois différents dans la vie ; - 4° les facultés de perception sont les plus actives chez l'enfant ; - 5° Aux facultés de perception succèdent la mémoire sous ses diverses formes, l'imagination, l'entendement, la raison ; - 6° L'esprit possède deux sources de connaissance, les sens et la raison ; - 7° L'esprit distingue successivement dans les objets l'espèce, la quantité et enfin les rapports ; - 8° Le raisonnement procède par induction ou par déduction, par analyse ou par synthèse ; - 9° les facultés intellectuelles d'imagination agissent d'après certaines lois de suggestion ; - 10° Les facultés intellectuelles de reproduction agissent d'après les lois de l'association ; - 11° les facultés intellectuelles d'invention mettent l'esprit en état de faire des découvertes ; - 12° L'intelligence humaine ne se développe qu'en vertu de ses énergies propres ; - 13° Les actions humaines n'empruntent pas de l'intelligence leur caractère moral ; - 14° L'intelligence humaine a des limites qu'aucune extension de l'éducation ne peut lui faire franchir.

⁵ E. Joly, *Notions de pédagogie*, p. 32.

⁶ Voyez la critique que fait M. Joly des lois posées par M. Spencer. *Notions de pédagogie*, p. 46 et suiv.

aux conceptions de la raison ; il en conclut encore que l'on ne peut exiger de l'intelligence enfantine que des notions incomplètes et vagues, que le travail de l'esprit achèvera et éclairera graduellement.

L'intelligence chez l'enfant. - Examinez de près l'enfant, et vous reconnaîtrez que mes facultés ressemblent plus qu'on ne le croit généralement aux facultés de l'homme fait.

« L'enfant de cinq ans, dit madame Necker de Saussure, est en possession de toutes les facultés intellectuelles accordées à l'humanité ; quelques-unes de ces facultés, faibles et peu exercées, souvent mises en jeu par les plus frivoles motifs, ne s'expriment encore que par des actes insignifiants ; mais on les voit se manifester néanmoins. »⁷

Dans le simple fait de retirer sa main du feu parce qu'il s'y est brûlé une fois, l'enfant fait montre de mémoire, de jugement, de raisonnement inductif. Il n'en est pas moins vrai qu'il sent en général plus qu'il ne raisonne, et que, quand il raisonne, il le fait à sa manière.

« Les facultés de perception, dit M. Wickersham, sont plus puissantes et plus actives chez l'enfant que les autres facultés intellectuelles. »⁸

Et le pédagogue américain ajoute :

« L'enfant n'est qu'un petit animal, jusqu'au jour où s'éveille en lui la conscience personnelle. Passé ce moment, je ne vois pas qu'il y ait un seul jour où toutes ses facultés ne soient pas agissantes dans une certaine mesure. Mais les puissances perceptives sont celles qui agissent avec le plus de force pendant toute la durée de l'enfance et même de la jeunesse. »

« Avec la nature, dit madame Necker de Saussure, on ne saisit de commencement nulle part, on ne la surprend point à créer, et toujours il semble qu'elle développe. »

En d'autres termes, si l'enfant est déjà, au point de vue intellectuel, un homme en raccourci, si l'on trouve chez lui le germe et presque l'équivalent de toutes les facultés de l'âge mûr, du moins ces facultés n'affectent pas chez lui les mêmes allures, elles ne se présentent pas toutes avec le même degré de puissance et de précision. De même que tous les aliments ne conviennent pas à l'estomac du nouveau-né, (lui ne digère encore que le lait, de même toutes les raisons ne sont pas propres au raisonnement de l'enfant. Il sent déjà le besoin de s'expliquer les choses, d'en chercher la cause et la fin ; mais pour ces explications il se contentera de raisons futiles et puériles. Le progrès qui s'accomplit pour l'homme, depuis ses premières années jusqu'à la maturité, n'introduit pas dans l'esprit des puissances réellement nouvelles ; mais il en modifie le caractère, il en accroît la vigueur et en étend la portée. Toutes les facultés s'ébranlent à la fois dans l'intelligence humaine, comme sur un champ de course tous les coureurs partent en même temps ; mais ils ne s'avancent pas tous du même pas ; les uns vont de l'avant, tandis que les autres restent en arrière, et ils n'arrivent que les uns après les autres au terme de leur course.

Éducation progressive. - L'éducation intellectuelle tiendra compte de ce développement successif des facultés. Elle sera progressive; elle n'oubliera pas que dans son évolution lente l'esprit n'est jamais identique à lui-même ; qu'il y a des âges pour l'intelligence comme pour le corps, que peu à peu les dispositions primitives se renouvellent et se transforment, que l'être moral se crée insensiblement. Par suite, dans le secours qu'elle apportera à l'enfant, soit pour exciter, soit pour modérer ses facultés, l'éducation se proportionnera exactement aux conditions de la nature et aux changements qui se réalisent dans l'âme avec la marche du temps ; elle accompagnera l'esprit dans tous ses progrès, elle se pliera à tous ses mouvements ; elle sera, comme le dit M. H. Spencer, « la contre-partie objective du développement subjectif de l'esprit ».

Équilibre et harmonie des facultés. - Pour avoir reconnu les différences que la nature établit, au point de vue du degré du développement, entre les facultés de l'enfant, nous n'en viendrons pourtant pas à oublier l'unité de l'âme humaine. L'éducation doit être progressive, et non successive, comme le voulait Rousseau. L'auteur de *L'Émile* coupait, pour ainsi dire, l'existence de son élève par tranches distinctes : l'âge des perceptions sensibles, l'âge du jugement. Non ! l'esprit de l'enfant est déjà un tout organisé et complet, qui contient en germe toutes les facultés, et, s'il n'est pas possible de les mettre toutes au même pas, de les faire marcher de front, du moins il n'y a pas un seul instant de la vie où il ne faille songer à les cultiver, à les développer toutes, bien qu'à des degrés différents.

La culture isolée de chaque faculté ne doit pu faire perdre de vue le but anal, qui est l'harmonie et

⁷ *L'éducation progressive*, t. I, préface.

⁸ M. Wickersham, *Méthode of instruction*.

l'équilibre de toutes les facultés.

« L'équilibre des facultés est, dans l'intelligence humaine, ce qu'est dans le monde physique l'équilibre des forces : il maintient l'ordre sans gêner le mouvement. Toute faculté assez puissante pour suspendre ou enchaîner l'action des autres facultés, est un despote, et pour être sain l'esprit a besoin d'être libre. »⁹

Défions-nous des esprits où certaines dispositions intellectuelles dominent exclusivement et étouffent les autres. Quand certaines facultés rompent l'équilibre, le génie, il est vrai, surgit parfois ; mais, le plus souvent, ce qui résulte de cette éducation inégale, c'est l'incohérence, c'est le désordre, c'est l'impuissance.

L'idéal d'une bonne éducation intellectuelle est un esprit où toutes les facultés occupent une place proportionnée à leur valeur et à leur importance, comme l'idéal d'une éducation physique est un corps complet, où tous les organes sont harmonieusement développés, où toutes les fonctions concourent régulièrement à la vie.

« La règle principale, dit Kant, c'est de ne cultiver isolément aucune faculté pour elle-même, mais de cultiver chacune en vue des autres, par exemple l'imagination au profit de l'intelligence. »

De même que dans l'ensemble de l'âme la sensibilité et la volonté ne doivent être ni sacrifiées ni préférées à l'intelligence, de même dans l'intelligence elle-même aucune aptitude ne doit être négligée, aucune ne doit être l'objet d'une culture privilégiée.

Que les facultés se prêtent un mutuel concours. – L'harmonie des facultés est si bien conforme au vœu de la nature, et par suite au but de l'éducation, qu'en fait ces diverses facultés s'entraident, qu'il est presque impossible de développer l'une sans préparer du même coup le développement des autres. Nicole le faisait déjà remarquer.

« L'instruction, disait-il, ne donne ni la mémoire, ni l'imagination, ni l'intelligence, mais elle cultive toutes ces parties en les fortifiant l'une par l'autre. On aide le jugement par la mémoire, et l'on soulage la mémoire par l'imagination et le jugement. »¹⁰

C'est seulement chez les esprits mal réglés que les facultés différentes se combattent et manifestent pour ainsi dire des tendances anarchiques. Un esprit sain est un véritable organisme où tout se tient, où tout conspire au même but.

Caractères généraux de l'évolution intellectuelle. - De tout ce qui précède il résulte que le point de départ de l'éducation intellectuelle, c'est la marche inégalement rapide, l'évolution progressive des diverses facultés, et que le terme, le but, c'est le développement, je ne dis pas égal, mais proportionné et normal de ces mêmes facultés. On voit maintenant où il faut arriver et d'où l'on est parti.

Mais par quelles routes passera-t-on ?

D'après quels principes généraux l'éducateur devra-t-il régler son action ? Il ne suffit pas de dire que l'éducation dans son ensemble se conformera à la marche de la nature. La nature en effet est un grand mot vague auquel les pédagogues comme les moralistes font dire tout ce qu'il leur plaît et sous le couvert duquel ils font passer leurs conceptions les plus diverses et parfois les plus étranges.

Sans entrer dans le détail des méthodes, ce qui sera l'objet des chapitres dont se compose la suite de cet ouvrage, il convient donc de déterminer dès à présent quelques-unes des lois de l'évolution intellectuelle et les conséquences pédagogiques qui en résultent.

L'esprit est un foyer qu'il faut échauffer, non un vase qu'il faille remplir. – L'esprit n'est pas une *table rase*, une page blanche, où il n'y a qu'à écrire, un simple récipient qu'il suffirait de remplir, comme on remplit une mesure de graine : c'est un ensemble de germes qui aspirent à se développer.

Combien de fois les pédagogues n'ont-ils pas enfreint cette loi psychologique ! Ne la viole-t-on pas tous les jours, quand on se préoccupe exclusivement d'entasser, d'accumuler dans l'esprit de l'enfant une multitude de connaissances, au risque d'étouffer l'intelligence qu'il faudrait seulement éveiller, exciter ? La surcharge des programmes modernes s'accroît tous les jours au grand dommage de la liberté de l'esprit. A supposer même que l'esprit fût, à la naissance, un vase tout formé, ce serait encore un problème insoluble de vouloir faire contenir dans un vase qui a toujours la même capacité

⁹ Guizot, *Conseils d'un père sur l'éducation*.

¹⁰ *De l'éducation d'un prince*, p. 35.

dix, vingt, cent fois plus de matière. Mais de plus le but de l'éducation n'est pas de produire des prodiges de mémoire, des érudits capables de dissertar *de omni re scibili*.

« Le but des études, dit M. Gréard, est avant tout de créer l'instrument du travail intellectuel, de rendre le jugement plus terme, et dès lors, il s'agit d'apprendre non tout ce qu'il est possible de savoir, mais ce qu'il n'est pu permis d'ignorer. »¹¹

Qu'on renonce donc aux prétentions de ceux qui veulent que l'intelligence humaine soit le résumé de la science universelle. Qu'on cesse d'admirer des tours de force comme ceux que cite Dupanloup :

« Un élève a récité le *Télémaque* tout entier. Un autre a récité une analyse grammaticale qui renfermait plus de soixante mille mots grecs et français. »

Qu'on revienne à la vieille maxime : *Non nulla, sed multum*. Mieux vaut savoir à fond un petit nombre de choses, que de les savoir toutes superficiellement.

Respect de la liberté, de l'initiative de l'enfant. - Les pédagogues qui en sont encore à croire que l'esprit est une capacité inerte, passive, n'ont, cela ce conçoit, aucun souci de la liberté de l'enfant : il n'y a pas lieu de respecter des forces dont on n'admet pas l'existence. Mais tous ceux qui pensent que la nature a disposé dans l'intelligence des principes vitaux qui n'attendent qu'une occasion favorable et une excitation appropriée pour se révéler et s'épanouir, sentent au contraire la nécessité de ne pas gêner, de ne pas contrarier l'évolution naturelle de l'esprit.

Laissons à l'enfant qui commence à penser le plus de liberté possible. Ne plions pas son intelligence à des formes artificielles ; ne le contraignons pas à subir de force trop de leçons didactiques ; ne lui imposons pas une nourriture qu'il n'est pas apte à digérer.

« Quand les hommes, dit M. Spencer, recevaient leur *Credo* tout fait, avec ses interprétations, de la bouche d'une autorité infaillible qui dédaignait de leur donner des explications, il était naturel que l'enseignement des enfants fût purement dogmatique. Quand la maxime de l'Église était : *Croyez et n'interrogez pas*, il convenait que ce fût là aussi la maxime de l'école. Par contre, aujourd'hui que le protestantisme (*M. Spencer devrait ajouter : et la philosophie*) a conquis pour les hommes faits le droit de libre examen, et qu'il a fait prévaloir l'habitude de l'appel à la raison, il est logique que l'instruction donnée à la jeunesse prenne la forme d'une exposition présentée à son intelligence. »¹²

Il faut savoir ne pas se presser. - « La plus utile règle de toute éducation, disait Rousseau, ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre. » Sous une forme paradoxale, c'était dire qu'il convient de ne pas se presser, et avec quelle lenteur, imitée de la nature, l'éducation doit agir sur la frêle et délicate intelligence de l'enfant.

« Qu'on se défende, dit dans le même sens madame Pape-Carpantier, contre ce zèle irréfléchi ou cette vanité coupable qui veut obtenir de l'enfant tout ce que son intelligence élastique peut produire, au risque de l'épuiser, au risque de tuer le fruit dans la fleur. »

Travail attrayant. - C'est une vérité généralement admise de notre temps qu'il n'y a d'études vraiment profitables que celles qui, répondant aux besoins de l'intelligence, y provoquent une excitation agréable. M. Herbert Spencer recommande avec insistance de tenir compte des goûts de l'enfant. « Le travail, dit M. Gréard, n'étant que le développement de l'activité naturelle, l'exercice de cette activité doit avant tout rendre l'enfant heureux. »

Le plaisir que ressent l'enfant est en effet le signe que son esprit se développe avec aisance, qu'il s'assimile les connaissances qu'on lui transmet. D'autre part, ses répugnances, son indolence, son inertie, témoignent que l'enseignement qui le rebute lui a été présenté trop tôt, ou lui est présenté sous une forme mauvaise.

Le plaisir n'est donc pas chose à dédaigner dans l'instruction ; il donnera aux facultés un entrain inaccoutumé. Et il n'est pas nécessaire, pour rendre l'enfant joyeux dans l'étude, de chercher à égayer l'instruction par des amusements qui en altèrent le caractère ; il suffit de suivre un ordre convenable, approprié aux forces de l'enfant. L'activité de l'esprit est par elle-même agréable.

« Quand on donne l'enseignement aux enfants comme on doit le faire, ils ne sont pas moins heureux pendant les heures de classe que pendant les heures de jeux : l'exercice bien dirigé des énergies mentales est le plus souvent accompagné

¹¹ *Mémoire sur la question des programmes dans l'enseignement secondaire*, 1884.

¹² *De l'éducation*, p. 89.

d'autant de jouissance que l'exercice de leurs énergies physiques, et quelquefois il en produit davantage. »¹³

Nécessité de l'effort. - Mais la préoccupation légitime de rendre l'étude agréable, de soulager le travail de l'enfant, ne doit pas nous faire oublier la nécessité de l'effort. Ne cédon pas à la tentation de dire avec Fénelon : « il faut que le plaisir fasse tout. » D'après l'aimable auteur de *L'éducation des filles*, tout s'apprendrait en jouant ; cela n'est ni possible ni désirable. Écartons tout ce qui est rebutant, mais n'allons pas jusqu'à proscrire tout ce qui est laborieux.

« L'école est une culture forcée, dit Kant. On doit accoutumer l'enfant à travailler... C'est lui rendre un très mauvais service que de l'accoutumer à tout regarder comme un jeu. » - Ce qu'on fait pour rendre l'instruction agréable, dit Rousseau, empêchera les enfants d'en profiter. » -- Et de même madame de Staël : « L'éducation faite en s'amusant disperse la pensée. La peine en tout genre est un des plus grands secrets de la nature, et l'esprit de l'enfant doit s'accoutumer aux efforts de l'étude, comme notre âme à la souffrance. »

« L'ascétisme, a dit brillamment M. Spencer, est en train de disparaître de l'éducation comme de la vie. » Oui ; mais il ne faudrait pas à l'ascétisme d'autrefois substituer une sorte d'épicurisme pédagogique qui se manifesterait par une instruction amusante aussi bien que par une discipline, relâchée.

La douleur ne doit pas être proscrire de parti pris de l'éducation. Elle éveille dans l'âme des idées nouvelles ; elle remue l'esprit à des profondeurs à peine soupçonnées avant la souffrance. Aucune excitation ne vaut celle de la douleur pour dégager la personnalité humaine des voiles qui l'enveloppent :

« L'homme est un apprenti ; la douleur est son maître. »

Développement intérieur de l'esprit. – L'idée d'un développement intérieur et spontané de l'esprit n'est pas nouvelle dans notre pédagogie.

« Ce n'est pas proprement le maître, disait déjà Nicole, ni les instructions étrangères qui font comprendre les choses ; elles ne font tout au plus que les exposer à la lumière intérieure de l'esprit, par laquelle seule ou les comprend de sorte que lorsqu'on ne rencontre pas cette lumière, les instructions sont aussi inutiles que si l'on voulait faire voir des tableaux durant la nuit. »

Il s'agit moins en effet, dans une éducation bien faite, d'assurer l'instruction superficielle, la culture et la parure extérieure de l'esprit que de préparer son développement intime et profond : « Instruire un enfant, disait énergiquement madame Necker de Saussure, c'est le construire en dedans. »

Répudions donc toutes les méthodes d'instruction qui, comme celle des jésuites, laissent inactives les forces intimes de l'âme. Trouver pour l'esprit des occupations qui l'absorbent, qui le bercent comme un rêve, sans l'éveiller tout à fait ; appeler l'attention sur les mots, sur les tournures de la langue, sur les menus faits de l'histoire, afin de réduire d'autant la place des pensées ; provoquer une certaine activité intellectuelle, prudemment arrêtée à l'endroit où à une mémoire ornée succède une raison réfléchie ; en un mot, agiter l'esprit du dehors, assez pour qu'il sorte de son ignorance naturelle, trop peu pour qu'il agisse véritablement par lui-même, par un déploiement viril de toutes ses facultés : telle était la méthode des jésuites. Elle n'est bonne qu'à former de grands enfants, non des hommes.

Moyens à employer. - Nous n'avons pas à entrer ici dans le détail des méthodes : c'est un sujet que nous retrouverons plus loin (*Voyez la deuxième partie*). Montrons seulement par quelques citations combien les pédagogues contemporains, particulièrement les pédagogues américains, sont préoccupés de l'activité intérieure de l'esprit :

« Que le maître ne fasse jamais ce que l'élève peut faire de lui-même. C'est l'action qui fortifie les facultés de l'enfant et qui étend son esprit. Évitez de trop dire et d'aider trop fréquemment votre disciple. Un simple avis, une question suggestive valent souvent mieux qu'une assistance directe : ils suscitent le développement personnel, ils éveillent la faculté

¹³ Le professeur Pillans, cité par Herbert Spencer, p. 164.

d'investigation originale. »¹⁴

Un autre pédagogue américain, M. Wickersham, dit dans le même sens :

« Point d'état passif pour l'élève, avant tout l'effort personnel. Qu'un premier essai des forces provoque d'autres essais, qu'une difficulté vaincue excite l'ambition d'un nouveau triomphe. Que le maître crée l'intérêt dans l'étude, qu'il sollicite la curiosité, qu'il provoque la recherche, qu'il éveille l'initiative, qu'il inspire la confiance en soi-même, qu'il suggère des analogies, qu'il excite enfin les élèves à essayer leur force et à prouver leur habileté. »¹⁵

Et M. Wickersham continue en citant pour exemple l'oiseau qui apprend à voler à ses petits :

« Une des meilleures leçons de pédagogie que j'aie reçues m'a été donnée par un rouge-gorge. C'était dans mon jardin ; la mère apprenait à voler à ses petits. L'un d'eux restait dans le nid et semblait craindre de remuer. La mère vint se poser à côté de lui, lui donna de petits coups de bec, le força de se lever, puis sauta sur une branche voisine, comme pour l'inviter à la suivre. Encore et encore, elle répéta ses caresses, et se percha deux ou trois fois sur la même branche. A la fin l'oiselet prit courage, et, à la grande joie de sa mère, ouvrant ses faibles ailes, s'élança et se campa près d'elle.

« Une autre branche un peu plus éloignée fut alors choisie et un nouvel effort y amena le petit rouge-gorge. On répéta plus d'une fois l'exercice, jusqu'à ce que le pauvre fût assez sûr de lui pour franchir quelque distance avec sa mère, et s'élançer enfin dans les forêts, les champs et les prairies. »

C'est, sous une forme aimable, la paraphrase de cette pensée de Fröbel : « Que les instituteurs ne perdent pas de vue cette vérité : il faut que toujours et à la fois ils donnent et ils prennent, qu'ils devancent et qu'ils suivent, qu'ils agissent et laissent agir.

Inégalités intellectuelles. - En dépit du paradoxe de Jacotot : « Toutes les intelligences sont égales », il est certain que des différences profondes séparent les esprits dans leur constitution native, et les inégalités intellectuelles ne proviennent pas toutes de ce que nous n'avons pas tous les mêmes goûts, la même volonté. Il faut que le pédagogue sache tenir compte de cette diversité de facultés, et qu'il se rappelle la maxime de Locke : « Il n'y a peut-être pas deux enfants qui puissent être élevés par des méthodes absolument semblables. »

Ne poussons pourtant pas trop loin la portée de ces observations. Ne diversifions pas à l'infini l'éducation intellectuelle. Tout en nous préoccupant des inégalités naturelles pour y remédier, des aptitudes particulières pour les favoriser, n'oublions pas qu'il faut proposer à tous les élèves le même but, et qu'il est en général possible de les y conduire. Comme disait madame Guizot : « Sauf quelques dispositions spéciales et rares, nous sommes tous faits pour tout... Il ne faut pas tellement dévouer nos facultés à un genre particulier d'action que nous devenions inhabiles à tout autre. »¹⁶

Aptitudes particulières. -- Il ne convient donc pas de suivre avec une complaisance absolue le courant de la nature, et, quand un enfant témoigne de dispositions particulières, d'abonder pour ainsi dire dans son sens, de l'appliquer de préférence aux choses pour lesquelles il a une aptitude plus marquée. Nicole, sur ce point, nous semble manquer de sagesse et de mesure :

« Il y a des enfants, disait-il, qu'il ne faut presque exercer que dans ce qui dépend de la mémoire, parce qu'ils ont la mémoire courte et le jugement faible ; et il y en a d'autres qu'il faut appliquer d'abord aux choses de jugement, parce qu'ils en ont plus que de mémoire. »¹⁷

Non, sans prétendre que l'éducation doive jeter tous les esprits dans le même moule, ni qu'il faille soumettre toutes les intelligences à un niveau uniforme, ne renonçons pas à leur faire poursuivre un idéal commun. Pour sauvegarder la personnalité de chaque élève, pour assurer une liberté suffisante à ses dispositions particulières, on a assez fait, quand, aux vieilles méthodes tyranniques et oppressives, on a substitué les méthodes nouvelles, qui font appel à la spontanéité et à l'initiative de l'enfant.

Que l'éducation intellectuelle elle-même doit avoir un but pratique. - Trop souvent on oublie, même de notre temps, le vieil adage latin : *Vitae, non scholas discitur* ; c'est pour la vie, non pour

¹⁴ Edgard Brooks, *Normal Methods of teaching*, p. 20.

¹⁵ Wickersham, *op.cit.*, p. 74.

¹⁶ *Lettres de famille sur l'éducation*, p. 77.

¹⁷ Nicole, *De l'éducation d'un prince*, p. 35.

l'école qu'on s'instruit. La préparation à la vie, telle est la véritable définition de l'enseignement, surtout de l'enseignement primaire. Ce n'est pas un grammairien, ce n'est pas un logicien, comme dit Montaigne, c'est un homme qu'il s'agit de former. N'allons donc pas demander à l'éducation intellectuelle de développer les facultés brillantes, destinées à l'ornement de l'esprit, les facultés de luxe qui ne conviennent qu'aux gens de loisir et qui ne sauraient s'accommoder à l'humble et laborieuse condition des enfants du peuple. Ce qu'il nous faut, c'est le viril apprentissage des facultés utiles, de celles dont on peut dire qu'elles sont des armes pour le combat de la vie. L'école primaire sans doute n'est pas une école technique, une école professionnelle, mais elle doit être une école pratique. « La fin de l'éducation, dit avec raison un auteur américain, n'est pas d'enseigner aux élèves à connaître leurs livres et à s'en servir, c'est de se connaître eux-mêmes et de faire bon emploi de leurs facultés. »¹⁸

¹⁸ Baldwin, *op. cit.*, 313.