

ABSTRACTION

Ferdinand Buisson

Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, Hachette, 1887.

Abstraction : (Tome 1 de la première partie , pages 9 à 11.) Pages 1 à 5
Abstraction : (Tome 1 de la deuxième partie , pages 6 et 7.) Pages 6 à 8

Article ABSTRACTION

Tome 1 de la partie I

ABSTRACTION. — Pour la définition du mot et pour l'analyse des divers modes et degrés de l'abstraction, V. IIe Partie, au mot Abstraction.

Son rôle pédagogique. — Le rôle de l'abstraction et des idées abstraites dans l'éducation intellectuelle est un des points controversés de la pédagogie théorique, un des problèmes délicats de la pédagogie pratique. Dans l'ancienne école ou, pour mieux dire, dans toutes les anciennes écoles, c'est par l'abstraction qu'on débutait invariablement, c'est de l'abstraction qu'on faisait le véhicule de l'enseignement à, tous les degrés. Depuis le commencement de ce siècle, en particulier sous l'influence des idées de Rousseau, une vive réaction s'est faite contre l'abus de l'abstraction, et on est allé jusqu'à prétendre l'exclure de l'enseignement élémentaire. Nous croyons qu'il y a là un malentendu ; essayons de le dissiper en nous rendant compte avec plus de précision de l'un et de l'autre système ; puis nous donnerons les règles qui nous semblent déterminer l'usage légitime de l'abstraction dans l'enseignement populaire.

L'abstraction dans l'ancienne méthode (méthode déductive). — L'histoire de l'éducation prouve que, partout et toujours, le premier mouvement de l'homme, quand il entreprend d'instruire l'enfant, est de commencer son enseignement par des idées abstraites et même par les plus abstraites de toutes, les idées générales.

Il en est ainsi jusque dans les branches élémentaires de l'enseignement primaire. S'agit-il d'apprendre à lire à un enfant, neuf maîtres sur dix ne verront d'autre moyen que de commencer par lui faire nommer et prononcer toutes les lettres prises à part ; or qu'est-ce qu'une lettre isolée, pour un enfant, sinon un signe sans valeur, sans réalité, sans application connue, quelque chose d'abstrait enfin ? S'agit-il de grammaire, on commence par une définition dont presque tous les mots sont inintelligibles à un petit enfant (il ne comprend ni *grammaire*, ni *art*, ni *correctement*, autant de termes abstraits), puis on lui énumère les *parties du discours*, nouvelle série d'abstractions, et pour chacune d'elles on continue à procéder de même par définitions, règles et exceptions. A plus forte raison en arithmétique suit-on cette marche logique, définissant d'abord le nombre, l'unité, les diverses espèces de nombres, la numération, etc., toutes choses abstraites, avant d'aborder aucune application concrète. La géographie elle-même débute par une suite de notions préliminaires qui, bien que s'appliquant à des objets matériels, se déroulent aussi sous la forme abstraite, en une série de définitions et de généralités, d'autant plus difficiles à faire entrer dans l'esprit de l'enfant qu'il est ici impossible d'en appeler à son expérience : il n'a pas le secours des sens pour s'assurer de la rotondité de la terre, pour entendre la définition de l'axe, de l'équateur, de la révolution ou de la rotation.

Ainsi, dans ces diverses branches, telle a été la tendance primitive de la pédagogie ; et c'est celle de tous les maîtres au début de leur carrière : partir de l'idée générale de la science à enseigner, la décomposer logiquement en un certain nombre de notions abstraites, définir chacune de ces notions,

faire apprendre aux élèves ces définitions, puis en déduire les règles ou formules, et continuer ainsi en construisant définition après définition, chapitre par chapitre, tout l'édifice théorique de la science, sauf à leur en faire ensuite les applications sous forme d'exercices, de problèmes, d'exemples.

Avantages et inconvénients de ce système. — Pourquoi ce mode d'exposition séduit-il toujours l'esprit des maîtres autant qu'il rebute celui des élèves? C'est qu'il correspond à la marche *logique* et non pas à la marche *naturelle* de l'intelligence et que la première est celle des maîtres, la seconde celle des enfants. C'est que l'esprit adulte, en pleine possession de ses facultés d'attention, de comparaison et de raisonnement, prend plaisir à suivre l'enchaînement des idées : il lui semble que le meilleur moyen d'apprendre, comme la meilleure manière d'enseigner, est, suivant une formule célèbre, *d'aller du simple au composé*. Mais le simple, c'est l'abstrait. Dans la réalité, dans la nature, il n'existe pas de choses simples, il n'existe rien qui ne soit complexe, rien qui n'ait des aspects nombreux, des attributs divers.

Le réel ou le concret n'est jamais simple. Plus une idée est simple, plus elle est générale et partant éloignée de ce qui tombe sous les sens. L'idée *d'être* est plus simple que l'idée *d'animal*, et celle-ci plus simple que l'idée de *mammifère*, et celle-ci encore plus simple que celle de *chien* ou de *chat* ; cependant l'enfant a bien plus vite l'idée nette de *chat* ou de *chien* que celle de *mammifère*, *d'animal* ou *d'être*. C'est que les sens s'éveillent et s'exercent chez lui bien avant les facultés abstractives et généralisatrices : il voit, il touche, il sent les objets tels que la nature les lui présente dans toute la richesse confuse de leurs qualités réunies, longtemps avant de savoir abstraire. Il n'a pas l'idée claire d'un substantif en tant que substantif, mais bien de tel ou tel objet dont la vue et le nom lui sont familiers. Il se représente non pas le nombre 3 ou 4 en soi, mais bien trois pommes ou quatre noix, non pas l'axe idéal de la terre, mais bien l'aiguille à tricoter qu'il a vu enfiler par le milieu d'une orange pour la faire tourner.

En un mot, l'enfant part du concret, et son maître veut qu'il parte de l'abstrait, parce que l'abstrait est plus simple. Or cette marche du simple au composé, du général au particulier, est aussi peu naturelle à l'enfant qu'elle est rationnelle pour l'homme. En présence de cette discordance établie par la nature entre les instincts intellectuels de l'enfant et ceux de l'adulte, que faut-il faire? Lequel des deux doit se plier aux procédés qui conviennent à l'autre? La réponse n'est pas douteuse, c'est au maître de marcher du pas de l'élève. Pour les débuts de l'éducation, cette condescendance n'est pas seulement convenable, elle est nécessaire sous peine de tout fausser, de tout compromettre. Faire abstraire prématurément, c'est faire abstraire passivement, machinalement, sans profit pour l'intelligence. C'est cette considération qui a fait de nos jours le triomphe de la méthode dite *intuitive*.

L'abstraction dans la nouvelle méthode (méthode intuitive). — Sans remonter à Montaigne et à Rabelais, ces deux grands ennemis de la « science livresque », c'est surtout à l'influence de Rousseau qu'il faut attribuer les efforts faits depuis la fin du siècle dernier pour diminuer de plus en plus la part du travail abstraitif dans les premières années de l'éducation. « Avant l'âge de raison, dit Rousseau, l'enfant ne reçoit pas des idées, mais des images; » partant de là, il s'attache tout d'abord à l'éducation des sens et se garde de donner à son Emile, dans quelque domaine et sous quelque prétexte que ce soit, aucune idée abstraite, aucune vérité générale : Emile, abandonné à la spontanéité de son intelligence, apprendra de lui-même à abstraire, à généraliser et à raisonner à mesure qu'il en sera capable.

Après Rousseau, nombre de philosophes et de pédagogues sont arrivés par des voies diverses à un résultat tout semblable.— Condillac voulait, comme Rousseau, qu'on fît refaire à l'enfant ce que les peuples ont fait, qu'au lieu de lui donner à apprendre la science toute faite, on lui en laissât découvrir les éléments l'un après l'autre dans l'ordre même où l'expérience les lui suggérerait.

La révolution pédagogique de Pestalozzi fut un autre pas décisif dans la même voie. Pestalozzi et ses disciples substituent l'intuition à l'abstraction et font entrer dans l'esprit par les sens et sous la forme concrète tout ce que les anciens procédés scolaires y introduisaient par la mémoire, à l'état d'abstraction. De là l'emploi des images, des appareils de démonstration, des *exercices d'intuition*.

A son tour, le Père Girard rend moins abstraite l'étude même qui passait pour le règne de l'abstraction par excellence, la grammaire ; au lieu de faire disséquer le cadavre de la parole, il fait saisir aux enfants la pensée qui en est l'âme.

Plus hardi, Jacotot pousse si loin la prétention de se passer de l'abstraction, qu'il veut, même en lecture ou en grammaire, que la lumière se fasse dans l'esprit de l'enfant par une sorte de divination

naturelle, par un travail spontané et inconscient d'analyse. *Tout est dans tout* : laissez faire l'enfant, il tirera ce qu'il voudra de ce *tout*. On ne lui apprend pas ses lettres, il se les apprend à lui-même en les extrayant pour ainsi dire d'une phrase qu'il a répétée et regardée vingt fois ; et ainsi du reste ; plus de définitions, plus de règles, plus d'abstractions : elles viendront d'elles-mêmes en leur temps ; la première fois qu'on lui en présentera une, l'enfant dira de bonne foi : je la savais déjà ; car il n'y trouvera que l'expression généralisée de ses propres observations antérieures.

Si Jacotot est un utopiste, on n'en peut dire autant de Lhomond, et cependant lui aussi, dans un domaine plus restreint, fait la guerre à l'abstraction. Qu'est-ce en effet que sa fameuse formule : « La métaphysique ne convient pas aux enfants, » sinon la devise d'une méthode qui espère, à l'aide de procédés mnémoniques et parfois un peu mécaniques, dispenser l'élève d'une foule de définitions et de notions abstraites ?

Enfin, de nos jours, ne voyons-nous pas se propager à tous les degrés de l'école les procédés d'enseignement par les yeux, les leçons de choses, l'usage des tableaux noirs, des livres illustrés, des bouliers, des reliefs, des modèles ? Ce sont là autant de moyens de remplacer en quelque mesure l'effort mental par le témoignage direct des sens. C'est particulièrement dans l'éducation du premier âge que cette réforme est sinon consommée, du moins admise en principe à peu près sans discussion : Froebel en Allemagne, madame Pape-Carpantier en France, y ont contribué par des procédés divers qu'on imite un peu partout.

Avantages et inconvénients. — Si légitime que soit cette réaction contre l'abus des procédés abstractifs et déductifs, il ne faudrait pas la pousser jusqu'à les bannir de l'enseignement. Il ne faut même pas reculer trop tard le moment où l'on fera de l'abstraction la forme et la condition de tout l'enseignement : trouver pour chaque élève et pour chaque étude le moment précis où il convient de passer de la forme intuitive à la forme abstraite est le grand art d'un véritable éducateur. Un enfant qu'on habituerait à ne jamais faire cet effort d'intelligence qu'exige l'abstraction, puis la généralisation, risquerait de prendre une sorte de paresse d'esprit, une lourdeur ou une difficulté de conception extrêmement fâcheuse, (Si l'on en veut un exemple, V. *Boulier*.)

Rousseau lui-même, qui a tant protesté contre l'abstraction prématurée, ne termine-t-il pas son second livre par cette fameuse anecdote de l'enfant de neuf à dix ans à qui son père demande pour tout examen : *Où est le cerf-volant dont voilà l'ombre ?* — L'enfant, dit Rousseau, répondit sans hésiter, sans lever la tête : « Sur le grand chemin. » Donc il savait abstraire, réfléchir, se représenter les objets «t leurs rapports par la seule puissance de la conception, par la concentration d'une intelligence qui n'était plus esclave des sens. Tant il est vrai qu'aux yeux mêmes de Rousseau, s'il faut commencer par bien se servir des sens, il faut aussi le plus tôt possible apprendre à s'en passer, à savoir en retenir et en résumer les informations sous la forme abstraite et générale.

Règles pédagogiques pour l'emploi de l'abstraction dans l'enseignement. — Reconnaisant que l'abstraction est une faculté naturelle dont le développement ne saurait être impunément négligé ni même ajourné, nous ramenons aux deux règles suivantes les conditions à remplir pour donner à l'abstraction son rôle légitime dans l'éducation intellectuelle.

La première est que l'abstraction dans tout enseignement, dans tout exercice, ait toujours été *précédée de l'intuition* et n'en soit que le résumé.

La seconde est que l'abstraction soit *graduée*, c'est-à-dire, qu'elle fasse successivement et régulièrement passer l'esprit par les trois degrés qui, partant de l'idée individuelle et s'élevant jusqu'à l'idée générale, constituent en quelque sorte le positif, le comparatif et le superlatif de l'abstraction et correspondent aux trois notions logiques : *individu, espèce, genre*.

La première règle a en quelque sorte son critérium dans une expérience toujours facile à faire. Toutes les fois qu'une notion abstraite est donnée à l'enfant, vous reconnaîtrez qu'il n'était pas mûr pour cette notion, s'il n'est pas capable de lui donner une expression différente de celle que vous lui avez fait apprendre par cœur. S'il ne trouve pas aisément d'autres mots, d'autres exemples, d'autres applications de la même idée ou de la même formule, c'est qu'il ne se l'est pas assimilée, et que cette abstraction est prématurée.

La deuxième règle comporte un critérium analogue : si, de l'idée générale qu'on lui fait nommer, l'enfant ne peut pas remonter aux idées moins générales qui en sont en quelque sorte les

éléments constitutifs, et de là encore remonter aux idées individuelles qui en ont été le point de départ, en d'autres termes s'il ne peut pas repasser de lui-même par tous les degrés du général au particulier, de l'idée la plus abstraite à l'idée la plus concrète, c'est que l'abstraction qu'on lui propose est trop forte pour son esprit : il n'en possède que le nom, elle ne lui profite pas.

Application de ces règles générales. Exemples des trois degrés de l'abstraction : qualités physiques. — Au premier âge scolaire, à l'âge de la salle d'asile ou de la toute petite classe, l'intuition, et surtout l'intuition sensible, est presque le seul instrument de la connaissance. Montrez à l'enfant des objets, faites-les-lui saisir, toucher, manier, regarder, entendre : c'est le point de départ de l'éducation, c'est l'objet de la *leçon de choses* *, et c'est de là que l'abstraction doit sortir.

1^{er} degré de l'abstraction : les *adjectifs qualificatifs*. On fait remarquer par l'enfant lui-même que tel objet est *blanc*, et puis qu'il est *dur*, puis *rond*, *brillant*, *solide*, *lourd*, etc. Bien entendu, on ne lui apprend le mot qu'en lui faisant expérimenter la chose : il n'emploiera le mot *lourd* qu'après avoir soulevé l'objet, le mot *dur* qu'après avoir essayé de le briser, le mot *brillant* qu'après l'avoir vu briller, etc.

2^e degré : les *noms abstraits*. C'est quand l'enfant a vu un grand nombre d'objets blancs qu'il est apte à entendre le mot *blancheur*; c'est quand il a manié beaucoup de corps durs et solides qu'il peut comprendre *solidité*, *dureté*, etc.

3^e degré : les *termes généraux*. Pour y arriver, il faut d'abord présenter aux enfants des objets qui les frappent par des qualités opposées. Noir et blanc, léger et lourd, mou et dur, carré et rond : voilà les deux termes extrêmes posés dans l'esprit. Puis, entre ces deux pôles contraires viendront se placer et se graduer par comparaison tous les termes intermédiaires : le plus blanc, le moins blanc ; le clair, le pâle, le foncé, le sombre, etc.

C'est à ce moment que l'enfant, ayant vu des objets ronds, carrés, ovales, peut apprendre utilement le mot *forme*; c'est quand il a soulevé des morceaux de liège, de bois, de fer, que le mot *poids* aura un sens pour lui ; c'est quand il connaît bien le blanc, le noir, le bleu, le rouge, qu'on peut lui parler des *couleurs*, etc. Maintenant, en effet, le mot abstrait et générique n'est plus pour lui un mot vide : il désigne en abrégé toute une série de faits bien connus. C'est une abstraction qui a en elle toute la substance des éléments concrets dont elle est formée.

Autre exemple : qualités spirituelles. — Ici encore, la chose avant le mot, le fait avant l'idée, l'individu avant l'espèce, et l'espèce avant le genre.

1^o Voulez-vous arriver, par exemple, à l'idée de vertu, commencez par raconter des faits qui fournissent aux enfants les matériaux concrets de cette abstraction. Montrez-leur en action, ou au moins sous forme de récit, la qualité dont vous voulez leur apprendre le nom. Par exemple: Étienne a vu un pauvre qui n'avait rien à manger, il lui a donné la moitié de son pain; une autre fois il a renoncé à s'acheter des joujoux pour secourir de petits orphelins, etc.: Étienne est *charitable*. Louise prie Dieu, elle va à l'église, elle lit l'Évangile, elle pense à faire ce que la religion commande: Louise est *pieuse*, elle a de la *piété*. Et ainsi du reste. Voilà le fondement sur lequel il faut savoir insister aussi longtemps, que le réclamera l'intelligence des enfants, car c'est de la solidité de ces premières assises que dépend la valeur de tout l'édifice.

2^o Quand ils auront dans l'esprit un fonds d'exemples assez riche pour se représenter pratiquement et sans hésitation ce que c'est qu'être pieux, charitable, obéissant, sincère, poli, courageux, etc., les noms abstraits correspondant à chacune de ces qualités naîtront d'eux-mêmes sur leurs lèvres : le mot *charité* leur représentera non pas une vague qualification, mais toute une petite scène réelle qu'ils ont vue ou qu'on leur a dépeinte et qui se reproduit en quelque sorte en raccourci devant leur imagination : le pauvre qui souffre, pleure, mendie ; l'enfant qui le voit, qui en a pitié, qui lui donne. Le sens de ces mots abstraits se fixera et se précisera mieux encore par le contraste : l'amour du travail et la paresse, l'obéissance et la désobéissance, la bonté et la dureté de cœur, la véracité et le mensonge, etc., en s'opposant l'un à l'autre, s'éclairent et s'expliquent mutuellement.

3° Le troisième consistera à rapprocher tous ces mots en un seul mot, celui de *vertu* pour la réunion de toutes les bonnes qualités, celui de *vice* pour les mauvaises. C'est le mot abstrait par excellence, le terme général qui désigne non seulement une qualité, mais une qualité en comprenant plusieurs autres, une abstraction embrassant d'autres abstractions.

Conclusion. — Les explications qui précèdent nous semblent de nature à faire comprendre et tout le bien et tout le mal qu'on a pu dire de l'abstraction. Faite trop tôt, faite à contre sens, au rebours de ce que veut la nature, commençant par le *général*, c'est-à-dire par l'abstraction à sa plus haute puissance, pour descendre de là au *particulier*, l'abstraction est un désastreux procédé d'enseignement. Mais si le terme général ne se présente que quand l'intelligence de l'enfant l'appelle en quelque sorte pour lui servir à résumer plusieurs noms abstraits, et si ces noms abstraits eux-mêmes désignent des qualités que l'enfant a préalablement saisies dans le vif de la réalité, alors l'abstraction n'a que des bienfaits : elle est claire, facile, naturelle, presque spontanée ; c'est un secours pour la mémoire, une satisfaction pour l'intelligence, une ressource inappréciable pour le langage. En un mot, pour qu'elle profite à l'esprit, il faut que l'esprit s'y exerce graduellement et par lui-même ; il faut attendre par conséquent qu'il se soit familiarisé avec la réalité concrète avant de la lui faire transfigurer pour ainsi dire en conceptions logiques ; il faut s'astreindre à ne demander à chaque âge que le mode et le degré d'abstraction dont cet âge est capable.

Article ABSTRACTION

Tome 1 de la partie II

ABSTRACTION. —Psychologie, XI—

Définition.— Ce mot peut désigner soit une de nos facultés intellectuelles, soit l'opération de cette faculté. Abstraire, c'est considérer isolément dans un objet un de ses caractères ; c'est concevoir une qualité sans la substance à laquelle elle appartient ou une substance sans ses qualités, comme si l'une pouvait exister sans l'autre. Par exemple, je puis, en examinant un lis, ne remarquer que sa blancheur, sans songer à sa forme, à son parfum, à sa grandeur, etc. La *blancheur*, ainsi prise à part, est une idée abstraite.

L'abstraction comme l'analyse (V. Première Partie) décompose l'objet ; mais, tandis que l'analyse divise cet objet s'il est réel en parties réelles aussi, l'abstraction en détache non des *parties* effectivement séparables, mais des *qualités* qui ne peuvent en être isolées que mentalement et fictivement.

Son rôle et son usage. — Cette définition même fait comprendre le rôle de l'abstraction dans la vie intellectuelle. Elle y représente un certain travail mental, qui suit celui de la simple observation sensible, une opération plus délicate où l'esprit doit déployer une certaine activité propre. Sans l'abstraction, il n'y aurait pas de généralisation possible, et partant pas de science.

Mais de ce qu'on ne débute pas par l'abstraction, de ce qu'elle se manifeste après la perception, il ne s'ensuit pas que l'abstraction soit moins naturelle à l'esprit humain que l'observation par les sens. Pour venir en second lieu, elle n'en vient pas moins aisément, moins spontanément. Loin d'être un procédé artificiel d'un emploi rare et difficile, c'est un besoin de l'esprit dès qu'il commence à penser, un besoin de la parole dès qu'elle naît sur les lèvres. Tout homme fait sans cesse des abstractions, sans y prendre garde. Un philosophe français du commencement de ce siècle, Laromiguière, disait spirituellement : les cinq sens sont des machines à abstraire. En effet, chaque sens ne nous fait percevoir qu'une seule qualité à la fois ; nous percevons ainsi les qualités séparées les unes des autres, distinctes entre elles et distinctes de l'objet en qui elles résident, *abstraites* enfin par le seul fait de cette division du travail qu'opèrent nos cinq sens. Ecouter, c'est abstraire des qualités sonores ; regarder, c'est abstraire des qualités lumineuses, et ainsi du reste.

Parler c'est aussi abstraire ; car le langage consiste dans le fait même de créer des mots dont chacun représente et fixe non pas un groupe confus d'idées, mais une idée prise à part. A l'exception des noms propres qui désignent une seule personne ou une seule chose sans énoncer aucun de ses divers attributs, tous les mots sont le résultat d'une abstraction.

Mais il importe (surtout pour les besoins ultérieurs de la pédagogie) de faire voir les diverses manières dont s'accomplit l'abstraction.

Double série d'opérations parallèles résultant de l'abstraction. — Par cela même qu'elle consiste à séparer les qualités des substances, l'abstraction fait naître dans notre esprit deux ordres d'idées qui se complètent mutuellement et qui désignent, d'une part, les *substances* dépouillées de leurs qualités, ce qui n'existe pas dans la réalité ; d'autre part, les *qualités* isolées de leurs substances, ce qui n'existe pas davantage.

A la première série correspondent les *noms* ou *substantifs*, à la seconde les *qualificatifs* de toute sorte.

La première série constitue l'ordre du *concret*, la seconde l'ordre de l'*abstrait*.

Trois degrés de cette double série.— Dans ces deux séries l'abstraction passe par trois degrés, qu'on pourrait par analogie appeler *positif*, *comparatif* et *superlatif*, et qui correspondent aux trois grandes notions logiques : *individu*, *espèce*, *genre*. L'esprit considère d'abord ce qu'il y a de plus particulier et de plus complexe, l'*individu* ; puis il fait des individus semblables un premier groupement, qui est l'*espèce* ; puis de plusieurs espèces rapprochées il constitue une collection plus vaste, une classe tout à fait générale, un *genre*.

Ces trois degrés se retrouvent aussi bien dans l'abstrait que dans le concret. Sans entrer plus avant dans le détail de cette double et parallèle formation des idées concrètes et abstraites, nous résumons les deux séries, en regard l'une de l'autre, aux trois degrés, dans le tableau suivant :

L'esprit, considérant la SUBSTANCE sans ses attributs,
a des idées CONCRÈTES à trois degrés :

1^{er} degré. — Il crée les *noms propres* (désignant l'individu sans ses qualités) et le *verbe substantif* (affirmant l'existence sans les manières d'être).

2^e degré. — Il crée les *noms communs* (convenant à plusieurs individus considérés comme semblables).

3^e degré. — Il crée les *noms collectifs* (réunissant en une seule classe plusieurs êtres réels et résumant en un seul mot plusieurs noms communs).

L'esprit, considérant l'ATTRIBUT sans sa substance, a des idées ABSTRAITES à trois degrés :

1^{er} degré. — Il crée les *adjectifs* (désignant les qualités sans l'être qui les possède) et les *verbes attributifs* (désignant l'acte ou l'état sans l'être qui en est le sujet).

2^e degré. — Il crée les *noms abstraits* (désignant des qualités considérées comme si elles étaient des substances).

3^e degré. — Il crée les *termes généraux* (noms et déterminatifs de toute sorte groupant en une seule abstraction *plusieurs idées abstraites* et résumant en un seul terme générique plusieurs noms abstraits).

EXEMPLES :

1 ^{er} Degré.	2 ^e Degré.	3 ^e Degré.
<i>Ordre du Concret</i> (SUBSTANCES).		
<i>Noms propres.</i>	<i>Noms communs.</i>	<i>Noms collectifs.</i>
M. Dupont, M ^{me} Blanchard, Paul, Pauline. Azor, Minet, Jacquot. Seine, Rhin, Oise, Loiret. Hoche, Marceau, etc. Pierre, Jean, Louise, Marie. N....N..., N..., etc.	hommes, femmes, enfants. chiens, chats, perroquets. fleuves, rivières, ruisseaux. soldats, capitaines, colonels, etc. enfants, élèves, garçons, filles. laboureurs, marchands, citoyens.	humanité, règne animal, réseau fluvial, régiment, armée, classe, école, peuple.
<i>Ordre de l'Abstrait</i> (QUALITÉS).		
<i>Adjectifs et verbes.</i>	<i>Noms abstraits.</i>	<i>Termes généraux.</i>
blanc, rouge, pâle, éclatant. rond, large, long, épais. solide, dur, mou, fragile. bon, charitable, courageux, pieux, sincère. courir, marcher, sauter, danser. labourer, semer, moissonner. échanger, vendre, acheter, gagner, perdre. aimer, haïr, désirer, admirer, espérer, craindre. toucher, regarder, écouter, travailler, lire, frapper, crier, parler, partir, arriver.	blancheur, rougeur, pâleur, éclat rotondité, longueur, largeur, épaisseur. solidité, dureté, mollesse, fragilité. bonté, charité, courage, piété, sincérité. course, marche, saut, danse. labourage, semailles, moisson. échange, achat, vente, gain, perte. amour, amitié, haine, désir, admiration, espérance, crainte. tact, regard, ouïe, travail, lecture, coup, cri, parole, départ, arrivée.	couleur surface, volume, étendue. consistance. vertu. mouvement. agriculture. commerce. sentiment, émotion, passion. action.

Comme il est facile de le voir par cet aperçu, de même que tous les substantifs n'ont pas la même extension, toutes les idées abstraites ne sont pas également abstraites. Avoir l'idée d'une chose

blanche ou *rouge*, c'est un commencement d'abstraction ; concevoir l'idée de *blancheur* ou de *rougeur*, c'est une abstraction plus forte, déjà, plus éloignée de ce qui tombe immédiatement sous le sens ; concevoir enfin l'idée tout à fait générale de *couleur*, c'est l'abstraction consommée : l'*idée générale* est, dans l'ordre des qualités, l'équivalent du *nom collectif* dans l'ordre des substances.

C'est à cette marche progressive dans l'abstraction que correspond exactement, en pédagogie, la marche progressive que nous indiquons pour l'éducation intellectuelle (V. Abstraction dans la 1^{ère} Partie).