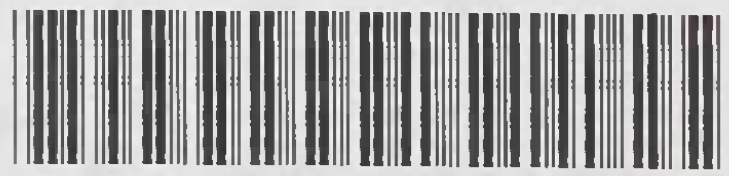


DEDALUS - Acervo - FM



10700060650

379894

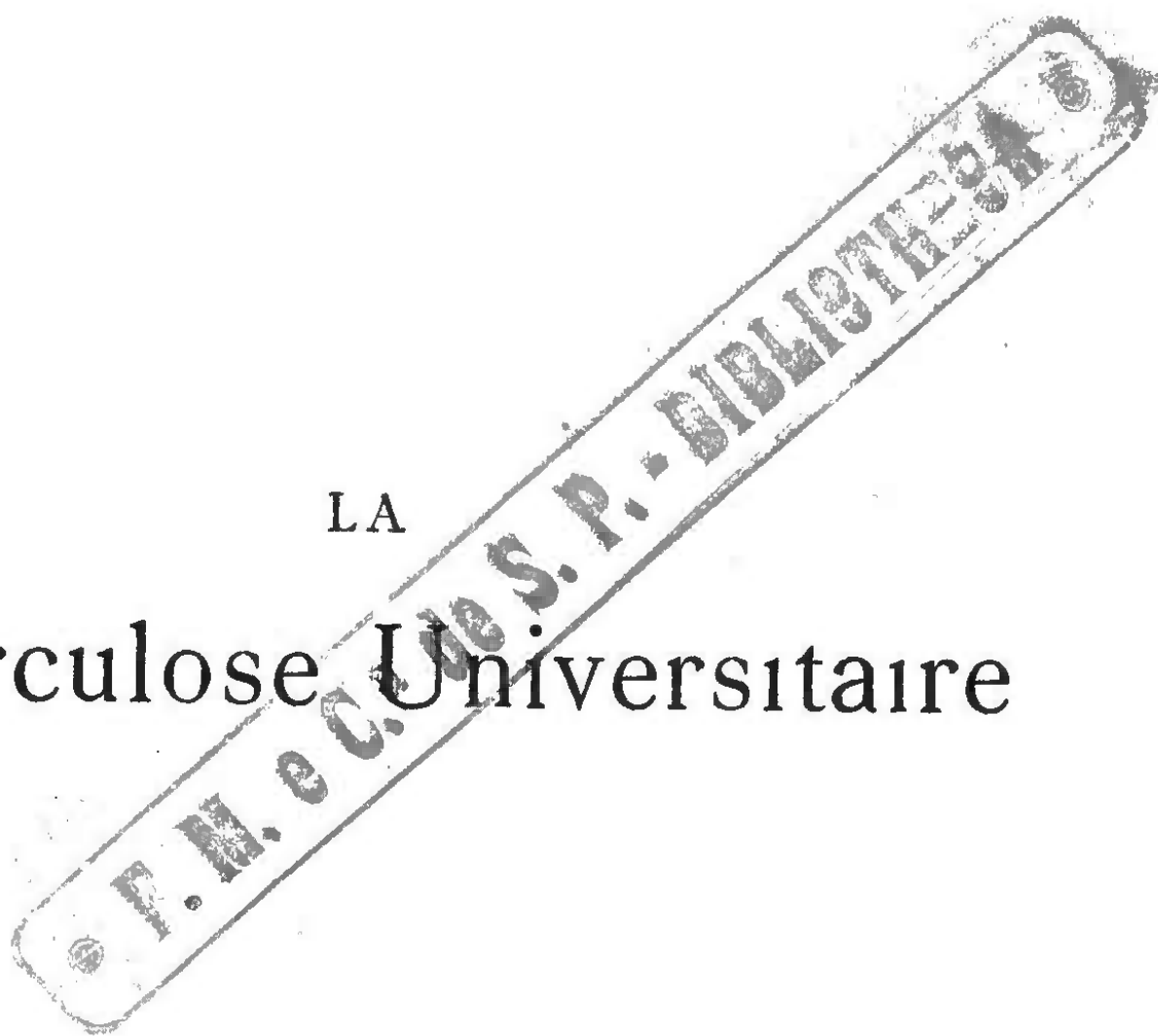


UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE MEDICINA
DE SÃO PAULO
Data _____ Patiente Al
Exame / B. de ordem / 12

F. H. & Co. No. S. P. - BILBOSTER

LA

Tuberculose Universitaire



616.246

LES MALADIES DE L'ENSEIGNEMENT

LA
TUBERCULOSE
UNIVERSITAIRE

PAR

Alexis POTOT

INSPECTEUR DES ÉTUDES AU COLLÈGE SAINTE-BARBE

AVEC UNE PRÉFACE DE

M. Alfred MASSÉ

Député de la Nièvre
Secrétaire de la Commission de l'Enseignement

*« Les talents, les beaux-arts, les
« belles-lettres doivent être su-
« bordonnées à l'instruction
« pratique, à la discipline sur
« lesquelles la Civilisation
« repose. »*

HERBERT SPENCER.

PARIS

ANCIENNE LIBRAIRIE THORIN ET FILS
ALBERT FONTEMOING, EDITEUR

4, rue Le Goff, 4

—
1900

Paris, avril 1900.

« Mon cher ami,

» Vous avez eu l'amabilité de me confier le manuscrit de votre étude sur la réforme de l'enseignement et vous m'avez demandé de présenter votre volume au public. Je n'ai guère de titre pour cela. Votre œuvre est de celles qui se recommandent d'elles-mêmes. Par sa sincérité, par sa documentation, la hardiesse des vues exposées, elle intéressera tous ceux que préoccupe le grave problème posé et qui ont à cœur de donner à la France de demain une génération adaptée aux nouvelles conditions de la vie sociale.

» La crise universitaire, pour employer l'expression aujourd'hui consacrée, n'est pas, à mon avis, aussi grave que d'aucuns semblent le croire. La crise n'est pas à proprement parler ouverte, j'espère même qu'elle ne le sera jamais, mais déjà on ressent un malaise qui la fait pressentir et ceux qui se sont émus auront rendu à l'Université le grand service de signaler un mal qui n'aurait

fait que croître et de provoquer, quand il en est temps encore, les modifications et les améliorations nécessaires.

» *Si ce malaise a pu prendre naissance et se développer c'est que notre système d'éducation ne répond plus aux besoins du moment, aux conditions sociales actuelles. Nos programmes, notre vie universitaire n'ont pas subi une évolution analogue à celle que subissait la société. A une époque où les sciences ont fait et font tous les jours des progrès considérables, la culture scientifique doit avoir une plus large place dans notre enseignement secondaire.*

» *Sans vouloir en rien médire des lettres, peut-être est-il permis d'affirmer que notre enseignement classique ne répond pas complètement aux besoins d'une démocratie. Aujourd'hui il est encore, à peu de choses près, ce qu'il était du temps des Jésuites.*

» *Destiné alors à un petit nombre, à une élite, il devait uniquement préparer des érudits, des philosophes et des savants. Il répondait, d'une façon parfaite, au but poursuivi.*

» *Mais ce but s'est modifié. Il ne s'agit plus seulement de former des philosophes et des lettrés. Notre enseignement secondaire doit encore préparer les hommes à la vie, les armer pour toutes les luttes de l'existence, il doit surtout faire des citoyens.*

» *L'expérience a démontré que l'enseignement classique, c'est-à-dire l'étude des langues anciennes, du grec et du latin, à part quelques rares exceptions, n'a guère donné,*

depuis un demi-siècle, que des aspirants fonctionnaires, des médecins et des avocats.

» Le contraire, d'ailleurs, eut été surprenant.

» L'enseignement destiné à un petit nombre ne peut convenir à tous les enfants d'un même pays.

» Il y a, entre les intelligences, les goûts, les aptitudes des jeunes gens, les professions diverses auxquelles ils se destinent, les conditions économiques et sociales dans lesquelles ils se trouvent, des différences dont on doit tenir compte lors de la confection des programmes, dans le choix des matières enseignées, des systèmes employés.

» Ce qui fait la force et la grandeur d'un pays, ce n'est pas le nombre de ses fonctionnaires, de ses médecins, de ses avocats, mais, avec la gloire de ses penseurs, de ses savants, l'extension prise par son agriculture, son commerce, son industrie. Or, notre enseignement public a paru trop longtemps dédaigner ces sources de la richesse nationale. Au moment où les découvertes scientifiques, chaque jour plus nombreuses et plus importantes, donnent à l'industrie, comme à l'agriculture et par suite au commerce, un nouvel essor, l'enseignement scientifique ne doit-il pas de plus en plus se substituer à l'enseignement purement littéraire, dans tous les pays qui ont le souci de leur développement et de leur avenir ? Cet enseignement scientifique, loin de détourner les jeunes intelligences du commerce ou de l'industrie, les dirigera au contraire de ce côté.

» Grâce à lui, les jeunes gens recevront, dans les lycées et collèges, des notions générales, dont plus tard ils trouveront l'application dans les réalités de la vie pratique.

» Les humanistes combattent cette évolution, en invoquant les qualités éducatives des langues mortes et des belles-lettres, seules susceptibles, selon eux, de former le cœur et l'esprit, de donner une large culture intellectuelle.

» Mais les sciences n'ont-elles pas, elles aussi, leur vertu éducative ?

» L'étude des grandes lois de la nature ne peut-elle former le cœur des jeunes générations, tout aussi bien que la lecture de ce qu'ont dit, écrit ou pensé les anciens, et le lien qui unit toutes les sciences les unes aux autres ne constitue-t-il pas l'objet même de la philosophie ?

» Quant à l'esprit, sera-t-il moins fortement trempé quand, au lieu d'étudier les abstractions de la logique il se sera servi tour à tour des différents modes de raisonnements, quand il aura appris à utiliser successivement la déduction dans les mathématiques et l'induction dans les sciences physiques et naturelles ?

» Ce sont là, mon cher ami, des idées qu'avec talent et autorité, vous avez exposées et mises en lumière. J'y applaudis des deux mains.

» Vous avez montré de plus comment, en provoquant cette évolution et ces réformes, nous pouvions renouer une tradition nationale, la tradition démocratique des encyclo-

pédistes et de la Convention, brutalement interrompue par Bonaparte, en 1805.

» *Les merveilleux résultats obtenus par cette Ecole centrale du Puy, dont vous vous êtes fait l'historien, suffisent à montrer les résultats, plus merveilleux encore, qui, aujourd'hui, pourraient être obtenus, si nous voulions nous résoudre à employer les mêmes méthodes.*

» *Les sciences d'ailleurs — on l'oublie trop — tout aussi bien que les lettres, plus peut-être, ont exercé une influence prépondérante sur le développement moral des sociétés.*

» *Chaque découverte scientifique a été suivie d'un progrès économique et social, bientôt suivi à son tour d'un progrès moral.*

» *Est-ce à dire que les Lettres doivent être bannies de la République ?*

» *Un tel ostracisme serait un mal aussi grand que celui que vous signalez.*

» *Nous voudrions seulement qu'elles ne fussent plus étudiées dès les premières années; les difficultés de la syntaxe en paraîtraient moins ardues à nos écoliers.*

» *Loin d'être comme aujourd'hui, pour beaucoup, un bagage trop souvent inutile, parfois même encombrant, elles deviendront le brillant apanage de ceux que leurs loisirs ou un penchant certain auront attirés vers elles.*

» *Un peuple qui veut être grand et fort, un peuple*

qui veut jouer un rôle dans le monde, ne doit pas s'abîmer dans la contemplation stérile du passé ; qu'il laisse ce soin à quelques savants. Le présent a le droit de solliciter son activité intellectuelle ; c'est vers l'avenir surtout que doivent se tourner ses regards.

» Les langues anciennes, le grec, le latin, tout cela c'est le passé.

» Les sciences, avec leurs applications pratiques, leurs vastes et fécondes hypothèses, voilà l'avenir.

» D'un côté la mort, de l'autre la vie.

» Si après avoir fait ces constatations on se demande quel est le but de l'éducation donnée à nos jeunes gens : les préparer à la vie, les armer pour toutes les difficultés de l'existence, en faire des citoyens et des hommes de leur temps, il est impossible de ne pas conclure que la culture scientifique est celle qui convient le mieux à la jeunesse de notre France.

« Cette conclusion, mon cher ami, vous y avez été tout naturellement amené. Votre œuvre n'a d'autre but que de la justifier et de chercher à la faire prévaloir ; c'est pourquoi tous ceux que l'avenir préoccupe et qui déjà dans leur for intérieur se sont posé les questions que vous posez vous-même, ne peuvent qu'applaudir à votre généreuse initiative et s'en réjouir.

» De ceux-là vous savez que je suis depuis longtemps ; au cours de nos bonnes et longues causeries sur ce sujet qui nous intéresse, qui nous passionne l'un et l'autre, je

me suis souvent aperçu de la communauté de vues qui existe entre nous.

» Peut-être est-ce cela qui vous a amené à me demander d'écrire la préface de votre ouvrage, c'est à mes yeux mon seul titre à l'honneur que vous avez bien voulu me faire ; c'est pour cela, mon cher ami, que je me suis empressé de répondre à votre demande, heureux que j'étais d'affirmer publiquement cette communauté de sentiments, sinon dans tous les détails, du moins sur la question de principes.

» Sur ce terrain, j'en ai la conviction, se livreront demain de rudes batailles, vous aurez eu l'honneur d'être parmi les premiers combattants et je suis fier d'être aujourd'hui à vos côtés.

» A vous,

» A. MASSÉ,

» Député de la Nièvre,

» Secrétaire de la Commission de l'enseignement. »

AVANT-PROPOS

Souvent, dans certaines familles, un être en apparence plein de vie et de santé, est frappé par un mal subit. Il s'affaiblit, il s'étiole, sa fraîcheur disparaît en même temps que ses forces diminuent.

Les sources de sa vigueur semblent taries, une toux affreuse déchire sa poitrine et ses poumons ravagés sont bientôt incapables de donner à son sang l'oxygène nécessaire. Alors, en dépit des soins et des changements de climat, la mort fait bientôt de ce malade, un cadavre.

Ainsi va finir la fille de Napoléon I^{er} l'Université. Issue de son mariage avec l'ancienne *Alma Mater*, elle semblait avoir à sa naissance, santé et vigueur. Malheureusement, si le père était vigoureux et sain, la mère avait la tuberculose. A peine adolescente, la fille toussa. De temps en temps, elle crachait le

sang. Malgré les divers climats politiques où elle fut transportée, elle n'a pu guérir. Aujourd'hui, elle est en pleine période de coction.

Sa mort est proche, un miracle seul peut la sauver.

Il se produit quelquefois chez les malades atteints de tuberculose.

Espérons-le.

Ainsi soit-il.

LA

Tuberculose universitaire

I

INTRODUCTION

« Les talents, les beaux-arts, les belles-lettres, toutes choses qui constituent, comme nous disons, la floraison de la civilisation, doivent être entièrement subordonnés à l'instruction pratique, à la discipline sur lesquelles la civilisation repose. Le grand tort des études actuelles, c'est de ne donner à l'homme que des notions insuffisantes, sur les choses qui lui permettront de gagner sa vie, choses qu'il sera obligé, plus tard, d'apprendre çà et là et comme il pourra. »

Ces idées d'Herbert Spencer, j'ai tenu à les placer en tête de cette étude parce qu'elles résument, à mon avis, les critiques et les désirs de tous ceux qui pensent

que l'*Alma Mater* n'est pas l'éducatrice parfaite, dont les fils vieillis ou intéressés chantent, seuls aujourd'hui, les vertus et la gloire.

Comme tous les êtres, même impersonnels, il lui faut subir les lois de l'évolution.

S'il lui reste quelque intelligence, elle comprendra que son union avec l'idéal et l'intellectualisme ne doit pas être éternelle et qu'il lui faut un amant plus jeune, si elle ne veut pas rester stérile. Ce sera l'adultère utile, espèce inconnue des romanciers. Ses fils seront peut-être moins idéalement beaux ; ils auront des ailes plus courtes et d'un coup ne monteront plus jusqu'au ciel.

Bah ! l'aigle vole-t-il moins haut que le merle ou le rossignol ? et d'ailleurs, comme ils auront un cerveau bien équilibré, des pieds agiles et des bras forts, et, comme au fond l'homme est plus fait pour marcher sur la terre que pour s'envoler parmi les choses suprasensibles, je ne vois pas qu'à ce changement l'humanité puisse jouer le rôle de dupe.

Les facultés intellectuelles, en effet, comme les facultés physiques, doivent être développées parallèlement chez l'individu.

L'activité intellectuelle, l'intelligence proprement dite, est généralement plus progressive que toutes les autres parties de notre constitution.

Il est relativement facile d'inculquer à l'enfant des idées justes ; il est plus difficile de modifier ses sentiments, ses penchants, ses habitudes ; il faut des années et des soins constants, des efforts normalement dirigés,

pour donner à son corps un développement harmonieux.

Donc, pour faire des êtres complets, il faut envisager l'éducation sous une triple face ; intelligence, volonté, force physique et non pas, comme aujourd'hui, tout donner à la première, au détriment des autres.

Si la supériorité d'une race tient à deux choses : l'éducation de l'esprit et l'éducation du corps, sa condition de durée tient à une seule cause : pour se survivre, il faut qu'une race soit physiologiquement forte. Jusqu'à preuve du contraire, la vie physique est la condition de la vie intellectuelle.

Toutes les délicatesses de l'esprit, tous les raffinements esthétiques doivent donc céder le pas à la santé, à la vigueur qui sont une condition indispensable de fécondité.

Historiquement, nous avons vu les races fortes produire de nombreux génies ; nous avons vu que les facultés intellectuelles ne se maintiennent et ne progressent que chez les races fortes et que plus une race est vigoureuse, plus elle produit d'élites naturelles.

Il faut donc nous garder de développer l'intelligence aux dépens du corps ; car, à l'abaissement physiologique, correspondra un abaissement de la puissance cérébrale et du niveau intellectuel.

Par le fait même des lois de l'hérédité, chaque génération léguant aux enfants des organes appauvris, préparera l'abêtissement d'une nation dans un temps plus ou moins long, à moins qu'un sang étranger et quelquefois barbare ne vienne s'infuser dans son corps stérile et vieilli.

Mais plaçons-nous à un autre point de vue.

Le degré de culture scientifique ou littéraire, sans un degré correspondant de développement physique, doit-il forcément engendrer par transmission héréditaire la force cérébrale ?

Je ne le crois pas.

C'est un accident physiologique.

Seul l'homme complet peut léguer à ses descendants des facultés complètes ; esprit, moralité, beauté.

On a parlé et on parle encore de surmenage intellectuel. A-t-il, comme beaucoup le pensent, une influence fâcheuse sur le développement physique et moral de nos enfants ?

Personne n'en doute ; aussi, je voudrais essayer de montrer que ce surmenage produit des effets néfastes, non seulement chez l'élite intellectuelle et morale de nos établissements d'enseignement, mais chez tous les enfants et que c'est là la cause de notre décadence.

Il faut avouer que les élèves qui veulent réussir à un examen, qui veulent se préparer à une école du gouvernement, sont obligés de se soumettre à un entraînement intellectuel exagéré, mais qui exige implicitement l'universalité des connaissances demandées.

Le développement anormal du cerveau et de ses diverses fonctions, sans compensation physique suffisante, fait de ces êtres intelligents des déséquilibrés. La timidité, la gaucherie, la faiblesse, les déformations physiques, la névrose, ne sont-elles pas trop souvent l'apanage du savant.

Pour ceux qui se contentent d'user les bancs de nos

écoles afin de faire plaisir à leurs parents et d'obtenir un diplôme quelconque, le collège actuel est l'école du crétinisme physique et moral.

En effet, des représentations scientifiques ou littéraires que le collège leur a données chaque jour et pendant des années, ils n'ont gardé que des imaginations vagues et confuses, des formes imprécises, une sorte de noctambulisme intellectuel qui fait d'eux des êtres doublement incomplets.

D'autres enfin, paresseux pleins de courage et qui ont su résister aux menaces et aux punitions et se renfermer dans leur dédain des choses intellectuelles pour développer leurs facultés physiques, tout en ne donnant pas personnellement à la société ce qu'elle était en droit d'attendre d'eux, procréeront des êtres plus complets que les deux premières catégories.

Et alors nous arrivons à cette antinomie que les plus utiles au pays sont ceux à qui ces études classiques ont le moins profité.

Donc aux uns, et nous aboutirons toujours à cette conclusion, il faut donner une instruction pratique sérieuse et les connaissances intellectuelles strictement nécessaires ; aux autres des connaissances générales, moins pour élever l'esprit que pour l'intéresser ; enfin, à ceux qui naturellement sont doués d'une certaine puissance cérébrale et d'aptitudes naturelles, la science pure, mais en s'inquiétant moins de la quantité que de la qualité.

Ce qu'il faut en même temps et par dessus tout, c'est donner de l'air à nos prisons scolaires, c'est fon-

der partout des ligues pour l'éducation physique et les encourager, c'est pousser l'Université à multiplier les jeux, les heures et les lieux d'exercices au grand air.

Que les muscles et le cerveau aient leurs exercices sagement dosés.

Le but à atteindre : des esprits vifs, vivaces, imaginatifs, des caractères volontaires et énergiques ; des corps beaux, vigoureux et sains.

Des hommes complets, ou simplement des hommes, voilà qui nous sortirait de la médiocrité physique et morale où nous glissons chaque jour un peu plus et nous permettrait de donner une meilleure direction aux affaires publiques.

Retenons bien ceci : une intelligence meublée d'une infinité de connaissances, mais accrochée à une mauvaise constitution physique a peu de valeur puisque la plupart du temps elle est impuissante à se perpétuer, alors qu'une bonne et robuste nature, même dépourvue de talents scientifiques ou littéraires, par sa seule puissance génératrice est toujours grosse d'intelligences futures.

Ah ! comme je comprends la réponse de Bonaparte à M^{me} de Staël : « La plus grande femme du monde, Madame, est celle qui a mis au monde le plus grand nombre d'enfants. »

Beaucoup, acceptant les faits accomplis, croient que nous sommes devenus impuissants à rien organiser de bon et de durable.

L'histoire, celle qu'on nous enseigne au collège, nous apprend que la Révolution a changé la civilisa-

tion, qu'elle est un commencement, une ère en politique, comme le christianisme en religion, que la déclaration des droits de l'homme est le code du millénium rêvé par l'humanité et vainement attendu pendant des siècles.

Entre ce qui est écrit et ce qui est, il n'y a que l'espace d'une réalisation.

Hélas ! et c'est ce qu'on ne nous dit pas : des nouveau-nés dont accouchèrent les assemblées révolutionnaires, il ne reste guère que les enfants difformes.

Ceux qui avaient belle apparence, force et vigueur, espoir de l'avenir ont peu vécu.

Les avortons ou les monstres, ou bien sont morts avant d'avoir produit, ce qui est heureux, ou bien ont laissé des rejetons qui ont les formes que nous connaissons.

Pourquoi les créations du comité de l'enseignement de la Convention ? pourquoi les Ecoles centrales, avec leurs programmes simples, pratiques, largement ordonnés et surtout utilitaires, ont-elles disparu ? pourquoi tous ces hommes, tous ces démocrates, oubliés aujourd'hui et dont les noms ne sont jamais prononcés que par ceux qui ont le culte de ce qu'il y eut de noble, de généreux, de désintéressé chez les éducateurs révolutionnaires et dont Victor de Lanneau est le plus beau type, ont-ils, au moment de la réorganisation consulaire, ou bien renié leur passé, ou bien fait tout leur possible pour oublier leurs idées ou tout au moins les renfermer dans des actes qui n'avaient plus de gestes ?

Quelle belle époque et comme on se prend à l'aimer

si, jetant un voile sur les échafauds, sur les comités où s'élaborait la politique jacobine, où s'organisaient le vol, le pillage et l'assassinat, on regarde les frontières reculées, l'éducation républicaine organisée, l'esprit public créé.

Epoque admirable où, dans tous les bons esprits, germaient un tel élan de patriotisme, une telle émulation d'honnêteté, un tel désir de voir la France, aussi grande par la science que par les armes, que nous assistions à des éclosions merveilleuses d'initiatives individuelles ou régionales, toujours si fécondes en résultats pratiques.

Mais déjà l'anarchie politique avait détruit cette moisson en herbe.

La récolte fut nulle.

Et bientôt, la réorganisation impériale, les fourches caudines des services publics, vinrent tout niveler, tout rabaisser.

Si cette époque fut l'âge d'or pour ceux qui aspiraient aux professions libérales, elle fut aussi l'âge de la servilité hiérarchique, avec son cortège d'abaissement des caractères, d'intrigues et de compromissions, pour arriver bon premier dans cette nouvelle arène des fonctions publiques.

Depuis cent ans qu'on a renfermé l'esprit français dans les casernes universitaires, on l'a tellement diminué, dégradé, avili, qu'il est tombé dans le coma.

Il y a quelques mois, on a réuni en consultation, un aéropage de législateurs-médecins pour connaître de cette maladie,

Les chirurgiens ont pensé qu'une amputation était nécessaire. Les médecins ont pensé que cette pauvre université de 1808, n'avait besoin que de quelques grattages et de quelques pansements antiseptiques.

Qui l'emportera du chirurgien ou du médecin ? M. Ribot nous le fera bientôt savoir.

Et cependant des fils de cette Université et non des moins illustres, mais se jugeant à leur juste valeur, ont jeté un cri d'alarme qui a eu de l'écho à la commission de l'enseignement.

D'autre part, MM. Lemaître, Lavisse, Bonvalot, Demolins, Béranger, ont déjà prêché à Paris et dans toute la France l'évangile de l'éducation nouvelle.

Parmi ces derniers, un homme, un novateur, non seulement a lutté par la plume, pour la cause du progrès, mais a fait un acte.

Dans son livre « L'éducation nouvelle » M. Demolins nous peint une école type, l'école des Roches, établie suivant le rite purement anglais.

M. Demolins a en effet visité les écoles de Bédales et d'Abbotsholme, il y est même resté plusieurs semaines, pour en bien voir le fonctionnement. Là, il a vu des Anglais, fils de riches bourgeois, grands fonctionnaires ou gros propriétaires. En ses mains, on a remis des cahiers où ces jeunes écoliers écrivaient tout le bien qu'ils pensaient de leur collège, de leurs maîtres et des exercices qu'on leur faisait faire.

Si cela part d'un bon naturel, c'est aussi la preuve que l'éducation donnée à Bédales et à Abbotsholme est

tout autre que celle donnée aux Français dans nos collèges.

Il serait difficile, en effet, d'obtenir de nos écoliers un éloge aussi complet, que dis-je, un tout petit éloge de la maison qui leur donne l'éducation.

Si par hasard, arrivés à l'âge d'homme, ils viennent revoir leur ancienne prison, c'est pour se rappeler d'anciennes souffrances.

Chez nous, le lycée, sous les divers vocables de boîte ou de bazar, est pour l'écolier la prison où, pendant un ou deux lustres, il a tourné plusieurs heures par jour, dans un préau enclos de grands murs, bordé d'arbres rabougris, sous les yeux inquisiteurs d'une multitude de maîtres, se succédant hiérarchiquement.

Avouons que tous ces mots ont une vague odeur de prison et que cela ne tient pas uniquement à ce qu'ils ne sont pas Anglais.

Dans notre pays de France, point de ces cottages à l'ombre des grands arbres, point de ces prairies où l'herbe fleurit bon et offre à l'écolier le plus confortable des pupitres, point de ces rivières, dont les eaux claires vous font des invites.

Jamais nous n'avons chez nous de ces réunions familiales où parents et enfants passent des soirées charmantes qui sont comme des oasis, au milieu d'un terme de scolarité ; jamais non plus de ces excursions qui raidissent les muscles et la volonté ; jamais de ces jeux obligatoires qui dilatent les poumons et qui ont, quoiqu'on dise, une grande puissance éducatrice.

Tout cela, je l'avoue, est très beau, très bien et cependant insuffisant.

Quel malheur que les fils des petites gens, des pauvres ouvriers anglais, ne puissent passer quelques termes à Bédales ou à Eton !

Ils ne voudraient plus jamais retourner aux « *high school's* » des petites villes de province et moins encore aux maisons d'éducation dont Dickens nous fait une si sombre peinture dans ses romans.

Mais que ces critiques, qui fleurent un vieux levain démocratique, ne troublent pas M. Demolins. Il a vu en Angleterre des écoles ouvertes aux privilégiés de la naissance et de la fortune, il a constaté que l'éducation qu'on y donnait formait des caractères, armait pour la vie l'élite de l'aristocratie anglaise, jetait par le monde des corps forts et des intelligences solides, pour le plus grand profit de la mère patrie. En bon Français, en prévoyant de l'avenir, il offre de donner à nos classes arrivées ou plutôt aux enfants de celles-ci, des muscles, un esprit et un caractère anglais. C'est bien, et nous ne saurions trop remercier M. Demolins de la peine qu'il va se donner.

Mais... oui, il y a un mais.

Ces méthodes, purement anglaises, et ces écoles qui ne sont pas à la portée de tout le monde, peuvent-elles être acceptées et s'adapter à nos tempéraments ?

A-t-on examiné si l'Angleterre, pays actuellement tout différent du nôtre, à tous les points de vue : politique et moral, n'avait pas besoin d'une organisation scolaire tout à fait différente de la nôtre.

On peut évidemment objecter les résultats.

Mais ces résultats sont le fait d'une longue évolution que rien n'est venu arrêter.

Chez nous, Bonaparte a tué l'évolution scolaire, et je ne crois pas qu'on puisse affirmer *a priori* qu'une révolution universitaire donnerait de bons résultats.

Mais l'œuvre de M. Demolins est cependant intéressante, moins parce qu'elle peut devenir le type des écoles réservées aux enfants de nos grands industriels, banquiers, fonctionnaires, que parce qu'elle peut être le premier stade d'un changement de méthode dans notre séculaire éducation classique.

Or, dans un pays comme le nôtre où deux partis ennemis, les congréganistes et ceux qui ne le sont pas, se partagent la direction de l'enseignement et de l'éducation, et où l'enseignement laïque libre fait les frais de la guerre, où l'État a seul la collation des grades, où chaque catégorie de fonctionnaires, étant donné le nombre des aspirants, a besoin de justifier d'études plus ou moins spécieuses, de diplômes particuliers, où ces mêmes fonctionnaires et avec eux les politiciens, jouissent d'avantages particuliers pour eux-mêmes et pour leurs enfants ; dans un pays où les fils d'ouvriers et de paysans, malgré la médiocrité de leurs facultés et l'aléa des débouchés, cherchent à escalader les degrés de l'échelle qui mène aux mandarins intellectuels ; dans un pays où les travaux manuels et l'agriculture seront bientôt tenus pour vils et indignes de tout homme intelligent, les écoles de pure importation anglaise seront à la fois insuffisantes et impropres.

L'intellectualisme à outrance, voilà la plaie de notre époque.

Aussi, j'estime qu'il faudrait lentement, méthodiquement, sans brusquer les hommes et les choses, sans bouleverser les situations acquises, faire des essais, établir des *modus vivendi* transitoires, qui, tout en s'inspirant des méthodes anglaises, n'apporteraient pas dans notre enseignement public une révolution qui serait en ce moment plutôt un mal qu'un bien.

Je voudrais, puisque les diverses constitutions politiques ont été impuissantes à créer chez nous un esprit public, je voudrais que cette création fût l'œuvre de l'Université de demain.

Je voudrais que celle organisée par Napoléon avec les débris de l'ancien enseignement des Jésuites et les idées étroites et toutes personnelles qui étaient le fond de sa nature, cessât d'être cet édifice monstrueux, à la fois colossal et mesquin, au seuil duquel viennent mourir toutes les bonnes volontés et toutes les initiatives généreuses.

Je voudrais surtout montrer que l'enseignement conventionnel, abandonné par ceux qui, à la fin du siècle dernier, désespérèrent d'organiser la liberté, supprimé par un homme qui redoutait tout ce qu'il n'avait pas créé et qui voulait tout diriger, renfermait toutes les qualités que nous pouvons demander à une éducation vraiment nationale.

J'essayerai donc d'exposer successivement ce que fut l'enseignement classique avant la Révolution, ce que furent les Ecoles centrales et en particulier Sainte-Barbe, au commencement de ce siècle, ce qu'est l'en-

seignement actuel et les causes de son impuissance, et avec les documents de la Commission de l'enseignement, l'éducation de l'avenir.

L'importance et la grandeur du sujet seront certainement au-dessus de mes faibles moyens, mais j'aurai fait une œuvre utile si les pères de famille, comprenant les intérêts de leurs enfants et leurs intérêts propres, forcent les pouvoirs publics à changer ce qui est.

Je voudrais que tous les bons Français se pénétrassent de cette poignée d'idées de Taine :

Au contraire de la France, l'Angleterre n'a jamais laissé s'implanter chez elle l'esprit politico-philosophique. Là, les spéculations de Cabinet sont rarement devenues prédications de carrefours ou de salles publiques. Toujours, et surtout depuis un siècle, les plus avancés ont considéré la religion comme le ciment de l'ordre social. Cette manière de voir, les Anglais la doivent moins à leur état d'esprit qu'à leur éducation. Ce sont des hommes d'action qui, chacun dans leur sphère, petite ou grande, ont exercé un gouvernement sous une forme quelconque et se sont instruits d'expériences quotidiennes et personnelles. Cette vie et ce sens pratique les ont armés contre les chimères des théoriciens. A mener et à contenir des enfants ou des hommes, on apprend à gouverner ; à manier la machine sociale, on en connaît le mouvement, on sait ce qu'elle vaut et aussi ce qu'elle coûte. On n'est pas tenté de la jeter au rebut pour en essayer une autre qu'on vous vante comme supérieure, mais qui n'existe que sur le papier des ingénieurs sociaux. Plus on fait travailler ses mains et son cerveau, moins on rêve. Plus on s'occupe de choses réelles et utiles, moins on est tenté de planer dans les mondes imaginaires.

II

L'ENSEIGNEMENT CLASSIQUE AVANT LA RÉVOLUTION

Tel qu'il est donné aujourd'hui dans tous les lycées et collèges, l'enseignement classique n'est que le prolongement de celui qui existait aux siècles passés et une copie le plus souvent malheureuse des méthodes employées par les Jésuites au commencement du XVIII^e siècle.

Le latin qui fut la langue universelle au Moyen Age, en a naturellement tous les honneurs, avec le grec qui ne tarda pas à prendre une place importante dans le cycle des études.

Au temps d'Auguste, les grammairiens et les rhéteurs conseillaient aux jeunes Romains de feuilleter nuit et jour les auteurs grecs.

Après la Renaissance, régents laïques et ecclésiastiques exigent que leurs élèves pâlisent sur les ouvrages latins et grecs.

Ces disciples qui avaient la foi et le désir d'apprendre firent des prodiges.

La précision, la clarté, la majesté des deux langues, toute la moelle de l'antiquité, passa dans les chefs-d'œuvre de notre langue.

En aucun pays il n'y eut aussi superbe floraison et aussi abondante moisson.

Mais le passé ne doit pas seulement être un exemple, il doit aussi être une leçon. Dans son héritage il faut savoir discerner les choses qui ont fait leur temps, de celles qui constituent le fonds immuable de la nature humaine.

C'est ce que je voudrais exposer au lecteur afin d'en tirer une leçon pour les temps présents.

Depuis la réorganisation de 1808, le chef d'un établissement d'instruction exerce sur tous ses élèves une autorité directe et uniforme. Tous les intermédiaires qui se placent entre lui et ses élèves ont des fonctions bien déterminées.

Au xvi^e siècle, il n'en était pas ainsi, les écoliers formaient diverses catégories. Diverse aussi était la condition des maîtres qui relevaient du principal à un titre différent.

D'abord :

Les *boursiers*, qui étaient des bénéficiaires ;

Les *portionistes*, qui étaient les pensionnaires d'aujourd'hui, soumis à l'autorité du principal qui représentait leurs familles ;

Les *caméristes*, jeunes gens riches qui avaient une chambre particulière et vivaient avec un régent ;

Les *martinets*, externes libres, n'ayant de relations

qu'avec les régents, auxquels ils achetaient le droit d'assistance aux classes ;

Les *galoches*, vieux étudiants dont la profession était de suivre les classes en amateurs. Ils assistaient aux classes d'une manière plus ou moins régulière, mais étaient très recherchés par certains régents qui aimaient à voir des hommes à longues barbes blanches, assis aux côtés de jeunes adolescents ;

Les *domestiques*, pauvres diables qui faisaient tous les travaux manuels pour avoir le droit d'assister aux classes.

Les maîtres d'études n'étaient pas encore nés.

Les régents groupaient autour d'eux des élèves et étaient à la fois surveillants et professeurs.

Les méthodes anglaises contemporaines aussi bien que celles de l'école alsacienne, sont loin d'être une nouveauté.

Le mode d'enseignement de ce temps ne comportait que des exercices oraux, sous la surveillance des régents et de jeunes gradués, bacheliers ou licenciés, qui se préparaient au professorat.

La propreté était alors une vertu naissante.

Son principe était louable, mais sa pratique n'était pas rigoureuse.

Dans les classes, il n'y avait ni bancs, ni sièges, mais de la paille en hiver, de l'herbe fraîche en été. Seule dans un coin, très élevée, une chaire dominait la salle.

A 4 heures du matin, la cloche sonnait.

Investi des fonctions d'éveilleur public, un élève de

philosophie parcourait dortoirs et chambres pour presser les allumeurs de chandelles.

A 5 heures, les écoliers étaient installés sur le carreau des salles.

La leçon durait une heure.

On allait alors à la messe, puis chacun se défilait à la boulangerie pour prendre un petit pain qui venait d'être tiré du four.

De 8 heures à 10 heures la grande classe, immédiatement suivie d'exercices oraux qui duraient jusqu'à 11 heures.

Au dîner : une table centrale pour le principal et les régents, avec, tout autour, d'autres tables plus petites, présidées à tour de rôle par un élève qui, en signe d'autorité, avait une serviette nouée autour du cou.

Les mets se composaient de viande et de légumes, avec assaisonnement de discussions littéraires et de lectures qui faisaient durer le repas une heure.

C'était aussi le moment choisi par le principal pour ses admonestations publiques, et il en usait largement.

De 12 heures à 3 heures, interrogations sur les leçons de la matinée, exercices littéraires et lectures publiques.

Classe de 3 heures à 5 heures, la dernière heure étant consacrée à des exercices publics.

A 6 heures le souper, suivi d'une nouvelle séance d'interrogations, puis tout le monde allait au Salut.

A 9 heures le couvre-feu sonnait pour tous ceux qui n'étaient pas autorisés à travailler à la chandelle.

C'étaient, on le voit, des journées très occupées et où

les esprits étaient constamment tenus en haleine.

Le mardi et le jeudi les écoliers allaient l'après-midi se promener aux Prés-aux-Clercs, ou bien sur les bords de la Seine, en amont ou en aval de Paris. Arrivés au but de la promenade, ils étaient tenus de jouer, de courir, choses qui étaient, paraît-il, fort en honneur. Aux fêtes on donnait des divertissements variés au collège même.

Si nous examinons d'un peu près ce mode d'enseignement, nous sentons qu'il était l'expression même du Moyen Age, où on ne concevait pas la science indépendante de l'autorité. L'auteur faisait la science, on n'allait pas au-delà. Aussi les cours consistaient-ils uniquement dans l'interprétation des textes approuvés, et alors le professeur se traînait sur le livre, quel qu'il fût, mais qui passait pour contenir un dépôt de science. Il lisait, commentait, les élèves écoutaient et prenaient des notes.

Les leçons comportaient deux sortes de développements qui se plaçaient à la suite l'un de l'autre :

- a) L'exposition,
- b) Les questions.

Tant de disputes avaient pour effet d'aiguiser singulièrement les esprits, de les rendre imperturbables à l'attaque et prompts à la riposte, mais elles avaient le défaut de faire moins des penseurs que des ergoteurs.

Dès le xvi^e siècle, les humanistes firent tous leurs efforts pour corriger ces défauts et y arrivèrent peu à peu. A ce sujet, Vivès, instituteur de la princesse Marie d'Angleterre, nous a rapporté, avec une grande puis-

sance comique, une interrogation de ce genre, une de celles qui devenaient matière à disputes, comme je le disais plus haut.

— [?]Enfant, dis-moi en quel mois mourut Virgile ?

— Au mois de septembre, mon maître.

— En quel endroit ?

— A Brindes.

— Quel jour de septembre ?

— Le 9 des calendes.

— Drôle, veux-tu me déshonorer devant ces Messieurs. Avance-moi ma fêrule, retrousse ta manche et tend la main pour avoir dit le 9 au lieu du 10. Fais attention.

Messieurs, vous allez voir que cet enfant en sait long.

— Salluste, au commencement de son Catilina, a-t-il écrit *omneis homines* ou *omnis homines* ?

— L'opinion générale est qu'il a mis *omnis*, mais moi je suis d'avis qu'il a pu écrire *omneis* et qu'il faut orthographier, contre l'habitude des imprimeurs, *omneis* par *ei* et non un simple *i*.

— Comment s'appelait le frère de Rémus, et comment avait-il la barbe ?

— Les uns, mon maître, disent qu'il s'appelait Romulus, d'autres Romus, d'où le nom de Roma, mais que par un terme d'affection on le nomma du diminutif Romulus. Lorsqu'il allait à la guerre, il n'avait pas de barbe, mais il en portait une longue en temps de paix. C'est ainsi qu'il est représenté en couleur sur les Tite-Live imprimés à Venise.

— Comment Alexandre se releva-t-il lorsqu'il tomba par terre, en touchant pour la première fois le sol de l'Asie ?

— En s'appuyant sur les mains et en levant la tête.

Le vœu de Vivès et des autres progressistes était de remplacer ces exercices puérils par des compositions écrites. On avait bien commencé, mais seulement dans les classes de rhétorique et une fois par semaine, ce qui était insuffisant. Encore, la plupart du temps, faisait-on faire ces exercices pendant les classes et comme improvisation ; aussi, de ce que les exercices de composition étaient réduits à de simples discussions, le mérite des élèves ne pouvait se juger comme aujourd'hui.

Leurs réponses dans les disputes étaient le seul moyen de classement.

Jamais on ne faisait de distributions de prix : l'honneur d'être remarqué dans sa classe, la réussite aux examens suffisaient à l'ambition de l'écolier.

Mais déjà à Sainte-Barbe, une réorganisation des humanités avait été introduite par son principal, André de Gouvéa.

Il s'était appliqué à mettre en pratique la doctrine des humanistes, qui voulaient que les jeunes esprits fussent familiarisés avec les formes oratoires de la pensée, plutôt qu'exercés à la recherche de sa nature.

Il mit ensuite une sollicitude qu'on ne saurait trop louer, à ce que tous les élèves de chaque classe pussent profiter également des leçons du professeur. Pour ce faire, il augmenta les classes de grammaire qu'il porta

de 10 à 12, afin qu'il put y avoir plusieurs sections d'élèves.

Répartis d'après leur force respective, ils étaient soumis à des exercices gradués.

Cela se fit sans allonger le temps des études, car des examens continuels avaient lieu dans le cours de l'année, afin de constater les progrès accomplis et faire passer à mesure les élèves d'élite d'une classe inférieure à une classe supérieure.

Les élèves eurent régulièrement trois classes par jour :

Le matin : de 8 à 10 heures,

» : de 12 à 1 heure,

Le soir : de 3 à 5 heures.

Le matin et le soir on lisait, expliquait et commentait les auteurs.

La classe de 12 heures était consacrée à des expositions de principes.

Comme les livres étaient très rares et très chers, à partir de la 8^me les élèves copiaient sur un cahier spécial quelques lignes d'un auteur, ou bien une règle du rudiment qui devaient servir de texte à la leçon.

Tous les élèves étaient tenus de savoir par cœur ce qu'ils avaient copié.

Au jour fixé, généralement le lendemain, un élève récitait un fragment du passage dicté, un autre faisait la paraphrase en latin, un troisième traduisait mot à mot en français, et ainsi de suite, jusqu'à ce que le morceau fût complètement expliqué.

Pendant que se déroulait l'explication, le maître in-

introduisait les remarques qu'il jugeait convenables, et donnait la traduction définitive du morceau.

Cela fait, il se livrait à un genre d'interrogation très fructueux.

Il retournait de toutes les façons la pensée de l'auteur, et demandait aux élèves ce que l'expression serait devenue dans tel ou tel cas.

Les enfants apprenaient ainsi la propriété des termes, en même temps qu'ils se familiarisaient avec les règles de la grammaire et les ressources de la syntaxe.

Cicéron, Térence, Ovide, Virgile, Horace, Justin, Tite-Live étaient les auteurs favoris des maîtres de cette époque, et après quelques années d'un travail ainsi ordonné, tous les élèves intelligents lisaient avec facilité et traduisaient avec élégance les auteurs de l'époque classique.

On ne peut pas en dire autant de nos bacheliers actuels. Pour s'en convaincre on n'a qu'à assister à une séance de la Sorbonne, on sera pleinement édifié.

Mais déjà une colonie sortie de Sainte-Barbe s'était établie à Bordeaux, exportant dans la capitale du midi les méthodes progressives de Sainte-Barbe de Paris.

Le vieux collège municipal de Bordeaux venait d'être transformé. L'ordre et la propreté régnaient dans les salles destinées aux leçons, les enfants n'étaient plus vautrés dans la paille ou dans l'herbe, ils ne se roulaient plus dans la poussière, mais ils étaient assis, bien alignés sur des escabeaux.

Pour les petits, on établit même des gradins en amphithéâtre.

L'ordre des exercices de la journée était le même qu'à Sainte-Barbe.

En éducation comme en toute science, la loi de l'évolution est absolue et les méthodes successives sont l'expression des besoins et des désirs de tous.

En effet, du grand foyer éducatif qu'était Sainte-Barbe, sortit bientôt une autre colonie de réformateurs ou plutôt de révolutionnaires, le mot n'a rien d'exagéré.

Loyola et sa société, après des vicissitudes nombreuses et des discussions retentissantes, avaient pu, grâce à la protection de Henri II, grâce aussi à des dons gratuits, acheter l'ancien hôtel de Langres, le transformer et en faire le collège de Clermont — aujourd'hui lycée Louis-le-Grand.

Répondant à des besoins nouveaux — car tout est là — leur collège eut, à Paris, un succès extraordinaire et fit une concurrence redoutable à tous les établissements qui relevaient à des degrés divers de l'Université de Paris.

Ils avaient fait table rase du passé, n'y ayant pas d'attaches. Puis ils lui empruntèrent ce qu'il avait de bon.

Chez eux, abolition de toute indépendance et de toutes les vieilles coutumes de l'Université de Paris, qui, par leurs retours périodiques, consacraient et entretenaient dans les collèges, le règne du désordre et de la saleté,

En gens habiles, ils s'approprièrent tous les progrès : ceux de Sainte-Barbe dont ils avaient été les élèves, aussi bien que ceux des écoles de Genève, dirigées par des protestants.

Dans leur collège de Paris, l'enfance ne fut plus abandonnée à elle-même. Chaque groupe de 25 ou 30 élèves eut à sa tête un sous-maître — c'est l'origine du pion, du maître d'études, du maître répétiteur, en d'autres termes du maître de discipline et du professeur de silence.

Ce personnel nouveau devait non seulement réprimer les écarts de conduite, comme le font les maîtres actuels, mais surtout étudier les habitudes, les caractères des enfants, pour découvrir le mode dont il convenait d'user pour amender chaque sujet.

Leur méthode éducative qui est toujours la bonne, consistait à faire du travail un agrément et de l'obéissance un plaisir, car ils accordaient tout aux besoins et rien aux caprices.

Leur punition, la meilleure de toutes — ce n'est pas M. Marion qui l'a trouvée — et on peut dire l'unique : était l'échenillage ou l'exclusion.

Leurs moyens : confréries d'honneur, académies de collège, petites décorations, distributions solennelles de prix, etc...

Dans un temps où la brutalité était presque partout, mais surtout dans l'Université, l'unique base de la discipline, leur politesse. leur urbanité, leur douceur caline, leurs gants de velours dont jamais les écoliers ne sentaient le fer, leur connaissance du

cœur et des intelligences, leur eût bientôt donné une influence éducative qui rendit jaloux tous leurs rivaux.

Mais leur méthode d'enseignement ne fut pas moins originale que leur méthode d'éducation.

Si la durée du cours complet de philosophie fut fixée à trois années comme dans tous les collèges, l'enseignement purement littéraire fut ramené à cinq années. Bientôt ils adjoignirent l'étude du grec à celle du latin ; puis, donnant une grande extension aux devoirs écrits, faits dans un temps mesuré, ils purent s'assurer des progrès de leurs élèves.

C'est ainsi que l'écolier, après avoir vécu intimement avec les prosateurs et les poètes antiques dont il comprenait toujours et parlait quelquefois la langue, était merveilleusement apte à l'étude de la philosophie, telle du moins qu'on la comprenait à cette époque.

Cependant, ils s'élevèrent contre la recherche du bel esprit qui n'est que la contrefaçon du véritable sentiment littéraire.

Ainsi était atteint le but auquel doivent tendre tous les éducateurs de la jeunesse ; bonne éducation et enseignement intelligent.

Bientôt, car chaque jour doit amener un nouveau progrès, à cette révolution dans l'enseignement faite par les Jésuites, répondit une organisation particulière, restreinte, il est vrai, à un petit nombre ou plutôt à un petit cercle, mais considérable par son originalité et sa hardiesse.

Au lieu de s'élever contre l'éducation donnée par les

Jésuites, au lieu de demander leur expulsion ou tout au moins leur interdiction d'enseigner, comme le faisaient les universitaires de ce temps, les administrateurs de Sainte-Barbe transformèrent leur maison et d'un coup atteignirent presque à la perfection.

Un homme riche et généreux, comme il s'en est trouvé dans toutes les circonstances difficiles où Sainte-Barbe fut engagée, l'abbé Gillot, avec l'aide d'un praticien éminent, Thomas Durieux, se mit bravement à l'œuvre.

Ils eurent l'idée de faire de la maison de Paris une institution gratuite pour quelques-uns, payante pour le plus grand nombre, car il fallait vivre, mais aux prix les plus modérés.

L'éducation devait être pleine de sollicitude et de douceur austère ; ni sévices comme dans les collèges de l'Université, ni caresses comme au collège de Clermont. A Sainte-Barbe on devait enseigner le devoir par l'idée du détachement de soi-même, afin de se mieux consacrer, dans la suite, à ses concitoyens, à leur culture morale et civique. Ainsi, s'efforçait-on d'orienter la culture des esprits dans le sens de la perfection chrétienne des premiers siècles de l'Église.

L'enseignement fut totalement modifié, les classes peu nombreuses, la surveillance continuelle, les études appropriées à chaque esprit et intensives quand l'intelligence avait à son service une robuste constitution.

Les maîtres étaient nombreux et n'avaient pas avec eux plus de 8 ou 10 enfants.

Ils devaient tous être pris parmi les anciens élèves de la maison.

Leurs offices tenaient à ceux de maîtres d'études, répétiteurs des leçons du collège, quand les élèves suivaient des cours au dehors, de professeurs pour les diverses connaissances ajoutées à l'enseignement de l'Université, comme le plain-chant, l'histoire sacrée et profane, la cosmographie, les éléments de la jurisprudence ecclésiastique et civile.

Les maîtres, disait-on, dans un règlement fait à leur usage personnel, devaient s'efforcer d'inculquer aux enfants des sentiments d'indépendance civile et d'amour de la patrie française.

Si on prêchait aux élèves la soumission aux dogmes religieux, en même temps, on les munissait de garanties contre les erreurs ou les abus de l'autorité.

Au commencement de chaque année scolaire, on lisait solennellement une partie du règlement, on la commentait en commun et on s'efforçait d'implanter dans l'esprit des élèves cette idée qu'ils devaient non seulement le respecter, mais l'aimer.

Une excellente innovation était qu'ils ne devaient jamais être punis pour une faute particulière, mais pour l'ensemble des fautes commises dans un certain temps : une semaine par exemple.

D'après les registres qui étaient tenus jour par jour, les supérieurs faisaient le décompte et tous les huit jours le présentaient aux coupables, en leur rappelant la loi qui les punissait et les peines que celle-ci déterminait.

Des représentants des élèves assistaient à ce conseil de discipline et plaidaient les circonstances atténuantes, s'il y avait lieu.

Ces dispositions et cet état d'esprit firent l'étonnement de Marmontel en 1790.

Lui qui avait passé bien des années dans les collèges de l'Université s'étonnait *que l'un des grands principes de la Révolution eût été appliqué tant d'années à l'avance, dans une humble maison d'études.*

On faisait alors à Sainte-Barbe des études complètes de français, de latin et de grec et même d'hébreu.

Ses élèves étaient l'ornement du collège du Plessis et surtout un objet d'envie pour les Jésuites.

Vers la même époque la maison de Paris acheta une succursale hors barrières, en pleine campagne et où, plusieurs fois par semaine, tous les élèves, avec leurs maîtres, allaient passer des après-midi entières.

Pendant la belle saison, elles étaient consacrées aux jeux et aux exercices en plein air ; à la campagne on soignait les corps pendant qu'à Paris on soignait les esprits. Pendant l'hiver on y donnait des représentations théâtrales ou bien des séances de lecture.

C'est dans cette Sainte-Barbe de Gentilly que les enfants restaient de 7 à 12 ans.

Là on les familiarisait avec les habitudes de travail et le genre de vie de la maison de Paris.

L'instruction commençait par les éléments de la langue française, puis on cherchait à intéresser les enfants à l'étude du latin. On leur faisait faire de petits thèmes ayant pour objet les plus simples notions de

l'histoire naturelle. Ils apprenaient l'histoire sainte et l'histoire ancienne avec les auteurs qu'ils expliquaient, les devoirs qu'ils faisaient et les commentaires des professeurs.

Les années suivantes, par la même méthode, ils apprenaient la mythologie, l'histoire des Grecs, l'histoire des Romains et les commencements de l'histoire de France.

C'est à cette époque que remontent les relations de Marmontel avec Sainte-Barbe et les administrateurs du collège.

Quelques années avant la Révolution, Marmontel habitait une coquette villa à proximité de Gentilly,

Ses occupations d'écrivain et de journaliste ne lui permettaient pas de s'occuper de l'éducation de ses enfants.

Après avoir longtemps hésité, car il connaissait fort bien, pour l'avoir expérimentée en sa personne, l'éducation des collèges, il confia son fils aîné à un maître de Gentilly.

Peu à peu, il pénétra dans la maison, des relations de voisinage, puis de sympathie littéraire, firent de l'écrivain un assidu, presque un intime de Sainte-Barbe.

Dans les pages charmantes de ses souvenirs, il en est une qui m'a frappé, moins par les louanges qu'elle exprime que par ce sentiment d'admiration et de reconnaissance à Sainte-Barbe que nous sentons dans bien des écrits et bien des discours prononcés au cours de ce siècle qui finit :

Une singularité remarquable de cette maison, était la tendre affection que conservaient pour elle ceux qui en étaient sortis. Ils ne parlaient qu'avec enthousiasme des mœurs, de la discipline, des études de Sainte-Barbe. Ils avaient en profonde estime le supérieur de la maison et les professeurs qu'ils y avaient laissés. Le jour où la jeune école de Gentilly avait des exercices publics, mes enfants y étaient invités. C'était pour eux un bon exemple et un objet d'émulation ; mais pour moi ce fut une source d'observations et de lumières, car dans le cours régulier et constant des études de Sainte-Barbe, je cherchai une cause et je trouvai que cette cause ne pouvait être qu'une bonne et solide organisation. C'est de quoi je me fis instruire dans le plus grand détail et au moyen de ces conférences, je me crus en état de mettre la dernière main à mon plan d'instruction nationale.

Le plan dont parle ici Marmontel était un travail que M. de Malesherbes lui avait demandé et qui n'aboutit à rien par suite de la chute de son ministère. Il n'y a rien de nouveau sous le soleil et les crises ministérielles ne sont pas le monopole du régime parlementaire.

Depuis bien des années, auprès du public, l'organisation universitaire était tombée dans la plus profonde disgrâce. Dans l'encyclopédie, les philosophes avaient porté les premiers coups à l'enseignement public, qui faisait faillite à toutes ses promesses.

Rousseau, dans son *Emile*, venait de jeter sur les collèges un discrédit dont ils ne se relevèrent pas :

Je n'envisage pas, disait-il, comme une institution publique, ces risibles établissements qu'on appelle des collèges,

on n'y fait pas d'éducation et quelle instruction y donne-t-on.

A cette époque, qui ressemble fort à la nôtre, de bons esprits, remués par les idées nouvelles, considéraient l'étude des langues mortes comme une prison où, pour son malheur, on avait enfermé la jeunesse.

Tous les philosophes, d'Alembert en tête, étaient persuadés que si on laissait ignorer tant de choses utiles, c'est qu'on avait peur que les connaissances pratiques et scientifiques ne changeassent les idées politiques du pays, ou plutôt ne précipitassent des événements dont on se sentait vaguement menacé.

Donc, les philosophes demandaient que l'enseignement fût pratique, utilitaire et scientifique. C'était pour eux le plat de résistance, la littérature serait réservée pour le dessert.

D'autres, il y a toujours des fantaisistes, demandaient que les enfants fussent élevés pour la vie civile et ne le fussent pas par des cléricaux.

D'autres, et ils étaient nombreux, ne savaient que rire et accabler de plaisanteries meurtrières les pédants et les gâcheux, qui instruisaient la jeunesse.

Comme les fins de siècle se ressemblent !

Ces idées propagées par une infinité d'écrits, foudroyées de toutes les conversations, étaient entrées dans l'Université elle-même et étaient loin de contribuer au succès des anciennes études.

Beaucoup de professeurs commençaient à rougir d'eux-mêmes et du métier qu'on leur faisait faire.

Alors, des mécontents ou des déçus, des novateurs sans talents et des charlantans sans principes, ouvraient des écoles à prospectus alléchants, comme on en voit trop aujourd'hui.

Marmontel, esprit pondéré, qui avait saisi toutes les transformations effectuées dans l'enseignement donné à Sainte-Barbe, depuis trois siècles, avait compris que chaque époque avait besoin d'un enseignement particulier et que la suprême sagesse était d'en déterminer les conditions et les rapports avec ce qui existait.

L'exemple de Sainte-Barbe lui avait montré que l'on peut innover sans détruire, que si l'enseignement des sciences devait être considérablement développé il devait l'être parallèlement à l'enseignement des lettres, excellent pour aiguïser et fortifier l'esprit.

L'essentiel, à son avis, si on voulait tenter une réforme générale et profonde de l'éducation et de l'enseignement, était de constituer un grand corps indépendant, qui se ramifierait dans toute la France et auquel seraient rattachées toutes les écoles du royaume.

Dans cette esquisse, on sent l'influence des deux grands patriotes, ministres de la dernière monarchie absolue, Turgot et Malesherbes.

Mais il était dit que les meilleures volontés seraient impuissantes, que rien ne se ferait pacifiquement, qu'aucune réforme régulière et légale ne serait tentée, qu'aucun préservatif, aucun remède efficace ne seraient préparés par l'ancien régime, pour endiguer le torrent

révolutionnaire, dont les grondements étaient, chaque année, plus clairement perçus.

Les barrages insuffisants ou lézardés allaient céder, tout d'un coup, comme ces digues mal construites et mal entretenues. Ces débiles barrières brisées, la masse des eaux se précipite et comme elles ne rencontrent plus que de puérils obstacles ou d'imprudentes résistances, leur course, au lieu d'être retardée, ne fait que s'accélérer. Si nous ne voulons pas qu'un nouveau torrent révolutionnaire ravage notre pays, élevons une digue puissante, ou plutôt préparons à ce torrent, qui grossit chaque jour, un lit vaste et profondément creusé.

III

LES RÉFORMES DE LA RÉVOLUTION ET LES ÉCOLES CENTRALES

Par cela même que nous avons vécu d'une certaine manière, que nous avons été développés par une éducation ancienne qui était déjà celle de nos pères et aux siècles passés celle de nos aïeux, nous portons en nous une empreinte indélébile, nous avons une peine inouïe à libérer nos esprits des influences ataviques, car toutes les formes, toutes les pratiques de cette éducation se sont cristallisées en nous sous forme de sentiments. Si ces formes et ces pratiques sont, pour la vie contemporaine, un peu vieillottes, si elles manquent à la fois d'opportunité et de vie, elles ont cependant fait de nous des êtres réglés, policés, intelligents ; elles nous ont inculqué, en même temps que le respect de la propriété et de la liberté humaine, l'amour du beau, le respect du bien et le culte des idées générales.

Il ne semble donc pas nécessaire, dans de nouvelles

méthodes d'enseignement, de faire table rase de l'éducation classique, telle qu'elle a été pratiquée aux siècles précédents.

Il importe seulement, à mon avis, de faire précéder cette culture générale de l'intelligence, cette éducation théorique de l'esprit, d'une culture et d'une éducation commune à tous, mais plus pratique, plus terre à terre qui jettera dans l'esprit des enfants une plus juste compréhension des besoins d'un état contemporain, obligé de se transformer pour lutter sans trop de désavantage avec les autres Etats qui vivent moins que nous dans le passé.

Nos mœurs, en effet, notre législation, toutes nos institutions sont imprégnées de l'esprit antique, au point qu'héritiers des qualités et des défauts des Grecs et des Latins, nous sommes leur prolongement historique.

Bien plus, ce que nous connaissons des Gaulois, nos ancêtres, n'est pas pour nous enlever la croyance que si nous sommes le peuple le plus intellectuel, le plus artiste de l'univers, nous en sommes le moins pratique.

Or, il est bien évident que les conditions d'existence, de développement, d'influence des nations civilisées ayant changé, par suite de la découverte de facteurs nouveaux : vapeur, électricité, machinisme, par suite aussi de l'entrée en scène de nationalités nouvelles : Etats-Unis, Empire d'Allemagne, Japon, il est nécessaire d'ajouter à nos qualités purement artistiques, d'autres plus pratiques, qui seront le complément et le soutien des premières.

Dans l'héritage du passé, sachons discerner les choses qui ont fait leur temps et ne nous attachons qu'à celles qui constituent le fonds de la sagesse humaine.

La Convention n'eut pas assez cette sagesse : elle détruisit tout en matière d'enseignement, pour être plus sûre que ce qui serait refait, ne ressemblerait à rien de ce qui avait existé avant la Révolution.

Il faut cependant l'excuser ; car si elle ne légua pas aux gouvernements qui la suivirent une œuvre parachevée, du moins sur le papier, elle leur légua d'excellentes lois scolaires et des programmes magnifiques qui, s'ils avaient été mis en pratique par elle — ce qui fut impossible à cause de la guerre civile et de la guerre étrangère — auraient été bien supérieurs aux créations purement militaires de Napoléon.

La Convention avait, en effet, décrété la création d'écoles primaires dans chaque commune importante ou dans chaque groupe de communes.

Là le peuple, dit le rapporteur, devait apprendre les éléments de la langue parlée et écrite, les règles du calcul, surtout du calcul pratique, les principes de l'arpentage, la mesure des volumes et quelques notions pratiques sur les principaux phénomènes de la nature.

En même temps étaient créées, dans chaque département, des Ecoles centrales, destinées dans la suite aux élites naturelles des écoles primaires et, en attendant, aux classes moyennes qui fréquentaient *les ci-devant collèges et autres*.

Dans ces Ecoles, la jeunesse devait apprendre :

Les mathématiques, la physique et la chimie, l'histoire naturelle, l'hygiène rurale, les arts et métiers, les arts du dessin, les belles-lettres, langues anciennes et vivantes, spéciales aux localités, la grammaire générale, l'histoire, la géographie, l'économie politique, la législation, le tout, dans l'ordre le mieux approprié au développement de l'esprit.

En dehors de ces écoles, où toute la jeunesse pouvait venir s'instruire presque gratuitement, la Convention avait créé l'École normale où, sous la direction de tous les grands savants, des jeunes gens, élite intellectuelle et morale de la France, venaient puiser la science qu'ils devaient plus tard enseigner dans les écoles centrales des départements.

Aujourd'hui il est de bon ton et surtout facile de se moquer de l'avortement des grandes réformes conventionnelles ou plus justement des écoles centrales. Au sujet des lycées, il serait bien facile de retourner aux admirateurs forcenés des créations napoléoniennes leurs moqueries. Est-ce que tous nos pauvres lycées n'ont pas en ce moment le phylloxéra ? Ne se propose-t-on pas de prochainement les transformer ? C'est le juste retour des choses d'ici bas et cependant les mauvaises choses surtout durent trop longtemps.

Les écoles centrales, elles, eurent le malheur de se ressentir, à leur naissance, des bourrasques politiques, qui désolèrent notre pays.

A vouloir rompre toute attache avec le passé, on risque fort d'aller à la dérive.

La République, trop préoccupée de ne pas faire du corps enseignant un nouveau clergé et de ne pas usurper le droit des citoyens, auxquels on remettait l'éducation des enfants, se dessaisit de l'éducation de la jeunesse et ne prit à sa charge immédiatement que l'enseignement secondaire.

Elle crut les particuliers capables de débrouiller les esprits des enfants et de leur inculquer les éléments des connaissances.

Le résultat ne répondit pas à ces espérances, mais en lui-même le principe était excellent et avoir voulu le mieux est un grand honneur pour les Conventionnels.

Dans une série d'articles publiés, il y a quelques années, dans la *Revue des Deux-Mondes*, M. Albert Duruy nous a fait un tableau sombre, exagéré et souvent faux des écoles centrales, de leurs défauts, de leur impuissance.

Fils d'universitaire, universitaire lui-même, c'est un admirateur passionné de l'*Alma Mater* de Bonaparte, des vieux dogmes et de la vieille routine classique. L'idéal pour lui doit être de réaliser le rêve de Napoléon : *caserner la jeunesse pendant les principales années de l'adolescence, afin de lui faire subir la double influence d'un enseignement uniforme et d'une éducation toute militaire.*

Ainsi fut-il fait pour les fils de la classe possédante.

Aux vieilles règles classiques, aux anciennes méthodes des collèges d'avant la Révolution, Napoléon s'était contenté d'ajouter des exercices militaires, dirigés par de vieux officiers sortis de l'armée.

Régime admirable vraiment pour une nation qui devait conquérir le monde pour s'amuser, ou bien s'accommoder de la suppression de l'impôt du sang pesant également sur tous les Français.

Hélas ! C'est sur les bancs de ces lycées, que fut formée cette jeunesse bourgeoise, qui naquit au monde politique dans les dernières années de la Restauration et assit son égoïsme et sa fortune sur le désintéressement et le dévouement de ceux qui firent la Révolution de 1830 et celle de 1848.

Laissons donc à M. Duruy ses admirations injustes et ses dénigrements passionnés, car je pense faire la preuve que si toutes les écoles centrales n'eurent pas le succès qu'elles méritaient, cependant l'école du Puy, qui fut organisée dans un pays relativement tranquille, connut un degré de perfection, eut des succès que ne connurent jamais les lycées impériaux.

C'est à la loi du 3 Brumaire 1793 qu'est due la création des écoles centrales.

Condorcet, Lakanal, Daunou, qui avaient pris une part considérable à la discussion de la loi, la résumaient en ces termes :

- 1° Distribuer largement l'enseignement à tous ;
- 2° Reconstituer la nature humaine en donnant aux enfants une nouvelle trempe par un changement dans les méthodes d'enseignement et d'éducation.

Le but que se proposait la Convention, ou plutôt son comité, était d'organiser l'enseignement primaire, ce qui était une grosse affaire, car on manquait de maîtres, et de réorganiser l'enseignement secondaire en se ser-

vant des bâtiments et des professeurs des anciens collèges universitaires et ecclésiastiques.

Lakanal disait avec un grand bon sens : *qu'il fallait se servir des cadres, accepter les traditions, autant qu'elles pouvaient entrer dans une construction intelligente d'un enseignement mieux approprié aux nécessités de la France nouvelle.*

Aussi bien que l'enseignement des Jésuites, celui de l'Université était insuffisant, dans un pays où une révolution politique et sociale avait créé de nouveaux besoins et qui demandait, pour se développer normalement, de nouveaux hommes.

Dans leurs collèges, en effet, les Jésuites se préoccupaient de la forme avant tout ; ils s'attachaient presque exclusivement à apprendre à leurs élèves à écrire élégamment en latin. L'enseignement de l'histoire ancienne était chez eux un accident et l'histoire de France une proscrire. Les sciences étaient délaissées, seules les notions de géométrie avaient trouvé grâce.

A la vérité, l'éducation qu'ils donnaient dans leurs collèges était bien supérieure à leur enseignement ; leurs maisons étaient spacieuses, propres, bien tenues, les exercices physiques étaient admirablement organisés, mais malheureusement l'esprit confessionnel dominait tout.

Les Oratoriens, avec des méthodes d'éducation spéciales, se différenciaient peu des Jésuites.

Sainte-Barbe, dans la tourmente révolutionnaire, avait, pour ainsi dire, cessé d'exister et ses élèves s'étaient dispersés un peu partout.

L'Université, elle, comme aujourd'hui, se traînait misérablement, victime de sa routine séculaire, écrasée par la concurrence de tous.

Comme toujours, elle copiait les méthodes de tout le monde, sans même savoir prendre à ses rivaux ce qu'ils avaient de bon, à tel point qu'en 1763, un des précurseurs de la Révolution, l'auteur bien connu de *L'Education nationale*, La Chalotais, gémissait sur la fâcheuse situation et les nombreuses lacunes de l'enseignement d'alors :

Sur mille étudiants qui ont fait ce qu'on appelle leur cours d'humanités ou de philosophie, à peine en trouverait-on dix en état d'exposer clairement et avec intelligence les premiers éléments de la religion, d'écrire une lettre, de discerner une bonne d'une mauvaise raison. On n'acquiert dans nos collèges aucune connaissance de notre langue. On n'y enseigne qu'une philosophie abstraite qui ne renferme même pas les principes de la morale.

En lisant ces lignes, malgré moi, se dressait, dans mon esprit, le bachelier actuel que nous connaissons tous, le monstre de néant, si bien défini par M. Jules Lemaître dans sa fameuse conférence de la Sorbonne.

Donc, suivant les Conventionnels, une nouvelle organisation de l'enseignement s'imposait, elle devait comprendre :

1° Des lettres et des arts.

2° Des sciences naturelles, physiques et mathématiques.

Chaque école devait avoir comme annexe : une bi-

bibliothèque publique, un jardin botanique, une galerie d'histoire naturelle, un laboratoire de physique et de chimie.

Une grande évolution éducative venait aussi d'être accomplie.

Sur un rapport de Grégoire l'internat venait d'être supprimé :

N'avez-vous pas observé, disait Grégoire, que des enfants sont un lieu habituel d'amitié entre un mari et une épouse, que l'existence des enfants, en multipliant les rapports entre les auteurs de leurs jours, prévient ou étouffe les divisions, que la crainte du scandale et la nécessité de maintenir le respect filial empêchent souvent les parents de se livrer à des excès ? Vainement me direz-vous que la proximité de la maison nationale leur permettra de les voir fréquemment, ces déplacements sont aussi contraires à l'intérêt de leurs travaux qu'à celui de leur cœur.

Plus tard, pour permettre aux écoliers de la campagne la fréquentation des écoles, des pensionnats furent créés, confiés à des pères de famille recommandables et rendirent de grands services.

Dans toutes les écoles, chaque élève payait une rétribution scolaire qui ne pouvait excéder 25 francs et encore faisait-on remise de cette faible somme aux parents dans l'impossibilité de la payer et dont les fils se montraient dignes de cette faveur. A Paris deux écoles furent créées :

- 1° L'école des Quatre-Nations (*Ancien palais Mazarin*).
- 2° L'école du Panthéon (*Lycée Henri IV*).

Parmi les professeurs, nous relevons les noms de Laramiguière, Guérault, Fontanes, Lalande, Cuvier, etc.

Il est de bon ton aujourd'hui, un peu dans toutes les classes de la société, d'ignorer systématiquement les grandes réformes de la Révolution, ou bien de considérer toutes ses créations comme l'œuvre de fous ou de fanatiques qui reniaient tout le passé et marchaient les yeux obstinément fixés sur un idéal irréalisable.

De tous les historiens de cette époque complexe, Taine et Thiers sont les seuls qui, malgré leurs manières bourgeoises, aient compris ce qu'il y avait de juste, dans ce désir de substituer une éducation nouvelle à une éducation qui avait fait son temps.

Attaquées à l'origine même de leur fondation, les écoles centrales eurent des défenseurs acharnés et le conseiller d'Etat Fourcroy appréciait ainsi dans un rapport, deux ans après leur fondation, les services rendus par les écoles centrales :

Malgré les attaques multipliées que la malveillance, la haine de la Révolution, les préjugés leur ont livré en commun, depuis les premiers moments de leur établissement, elles sont, aux yeux des hommes éclairés et impartiaux, un des monuments les plus remarquables du régime républicain, l'asile de tous les hommes éclairés dans les sciences utiles. Il y a un grand nombre de professeurs de premier mérite, les écoliers y augmentent d'année en année...

Le mathématicien Lacroix, membre de l'Institut et professeur à l'école des Quatre-Nations, dans un discours prononcé à la distribution des prix des écoles

centrales de la Seine, en l'an VIII, réfutait ainsi les objections et les critiques des partisans de la routine, de la sainte routine universitaire :

C'est avec raison que, dans l'organisation nouvelle, on s'est écarté du plan des anciens collèges. En faisant marcher l'enseignement des sciences naturelles, physiques et mathématiques, parallèlement à celui des lettres et en réunissant l'étude des sciences qui fondent la théorie des arts chimiques et mécaniques, avec celle du dessin qui sert aussi de base à un grand nombre d'arts et qui est si propice à développer en nous le sentiment du beau, on n'a fait que se conformer aux progrès des lumières.

Et il ajoutait :

Les professeurs de ces écoles, convaincus que le vrai but de l'enseignement est de mettre les jeunes gens en état de s'instruire par eux-mêmes, plutôt que d'accumuler dans leurs têtes des propositions particulières, des faits, des règles que les livres rappellent toujours, quand on sait les entendre, s'attachent principalement à inspirer à leurs élèves l'amour de l'étude, à aplanir les difficultés, à donner un enseignement simple, pratique, méthodique, à éveiller les vocations, à familiariser les esprits avec les difficultés théoriques, en insistant sur l'esprit des méthodes et lorsqu'ils les ont mis en état de surmonter les obstacles qu'ils peuvent rencontrer dans la lecture des bons ouvrages, ils croient avoir rempli leur tâche. Mais pour en arriver là, ils se sont bien gardés de considérer les élèves comme des auditeurs déjà familiarisés avec les difficultés du travail, ou comme des amateurs attirés par la simple curiosité. Ils les ont traités comme de vrais écoliers :

devoirs à faire, interrogations fréquentes, compositions, encouragements, réprimandes, rien n'a été omis.

Maintenant, je voudrais conduire le lecteur dans une de ces écoles centrales de province si décriées par M. Duruy et lui montrer qu'enseignement et éducation ne laissaient rien à désirer et valaient bien ce que nous dispensons à nos jeunes gens dans nos lycées et collèges.

Aussitôt après le vote de la loi de Brumaire, an III, l'administration centrale du département de la Haute-Loire se préoccupa vivement de la création, avec des méthodes nouvelles, d'une maison d'instruction secondaire.

Les professeurs en furent choisis, soit au concours, soit par le jury d'instruction du département.

Le programme de l'enseignement fut divisé en trois sections avec, pour la :

- 1^{re} Section. — Un professeur d'histoire naturelle,
 » Un professeur de langues anciennes,
 » Un professeur de langue espagnole.
- 2^e Section — Un professeur des éléments mathématiques,
 » Un professeur de physique et de chimie expérimentale.
- 3^e Section — Un professeur de grammaire générale,
 » Un professeur de belles-lettres,
 » Un professeur d'histoire et de géographie,
 » Un professeur de législation usuelle.

Un professeur de dessin était commun aux trois sections.

L'école avait un conseil d'administration composé des membres du jury d'instruction, des notabilités du département et des professeurs de l'école.

Conformément au vœu des législateurs de Brumaire, les professeurs s'ingénierent à rechercher dans leur enseignement le côté pratique et utilitaire, à donner une grande importance aux leçons de choses, à l'éducation des enfants par les sens, aux méthodes récréatives qui permettent à l'écolier de s'instruire en jouant et sans efforts prématurés, enfin à meubler son esprit de connaissances utiles.

Le maître devait se borner à exciter sa réflexion personnelle, à orienter l'enfant dans le sens du vrai, en lui laissant ensuite le plaisir et le profit d'y marcher tout seul.

Tous ces professeurs étaient persuadés qu'il fallait dégager l'enseignement de tout le fatras absurde des anciens collèges.

Dans ce but, les jours de congé et même des après-midi entières furent consacrées à des visites aux ateliers, aux manufactures, où les jeunes gens purent étudier des choses pratiques : les procédés de fabrication, les machines nouvelles, admirer l'emploi que le génie humain sait faire des produits naturels et acquérir ainsi des notions pratiques sur tous les objets nécessaires à la vie.

Allons, messieurs les mandarins, qui déposiez solennellement à la Commission de l'enseignement,

avouez que vous vous êtes donné bien du mal pour trouver les bases d'un enseignement qui exista un siècle avant nous.

Le succès de l'École centrale du Puy fut considérable et le ministre, François de Neufchâteau, qui avait visité et inspecté l'école envoya, après son retour à Paris, une circulaire aux autres écoles, circulaire pleine de bon sens et toute à la louange des professeurs de cette école :

Comme au Puy, disait-il, faites en sorte qu'un jeune homme, sortant de l'École centrale, sache comment il doit s'y prendre pour perfectionner son être ; il faut qu'il connaisse ce qui lui manque et surtout quels sont les moyens de l'acquérir ; il faut qu'il emporte avec lui le dessein et les bases proportionnées à ses goûts, à ses aptitudes, à sa destination, qu'il dirige vers cet objet ses méditations constantes et les extraits de ses lectures. Dans cette vue, accoutumez-le au retour sur lui-même, tracez-lui sa marche. Cette marche doit embrasser tout le plan perspectif de sa conduite et la méthode à suivre pour ne jamais s'en écarter. Votre triomphe, professeurs, sera d'inculquer à vos élèves, par des actes réitérés, le besoin du travail, la haine de l'oisiveté, l'amour de la vertu, de la patrie et de la République, d'éveiller les aptitudes latentes de vos élèves et de les cultiver.

L'ordre des classes était, au Puy, admirablement distribué :

De 8 h. à 10 h.	— Histoire naturelle,
»	Langues vivantes,
»	Mathématiques.

De 10 h. à 12 h. — Dessin,
» Belles-lettres,
» Histoire et Géographie.
De 2 h. à 4 h. — Physique et chimie.
» Législation,
» Grammaire générale.

Il y avait congé le cinquième jour et le dixième jour, qui étaient consacrés à des visites aux ateliers ou aux manufactures, ou bien aux exercices physiques quand la saison le permettrait.

Les leçons du neuvième jour étaient consacrées à une revue générale de toutes les leçons de la décade.

C'était le moment choisi par les professeurs pour faire connaître l'esprit et la méthode qui dirigeaient tous les cours.

La première section comprenait des élèves de 12 à 14 ans.

La deuxième des élèves de 14 à 16 ans.

La troisième des élèves de 16 à 18 ans.

La police intérieure des classes appartenait uniquement aux professeurs, de même que les moyens d'encouragement ou de censure. Les moyens nécessaires pour obtenir de tous les élèves l'exactitude la plus rigoureuse étaient laissés à leur expérience.

Les membres du jury d'instruction et du Conseil d'administration se rendaient, de temps en temps, dans les classes, pour s'assurer de la bonne tenue des élèves, exciter leur émulation, connaître leurs progrès ou leurs défaillances, ainsi que leurs principes républicains. Lorsqu'un élève avait commis une faute grave,

il était déféré au Conseil des professeurs qui avait seule qualité pour prononcer l'exclusion, qui devenait générale et absolue par décision de l'autorité départementale.

Pendant les classes, les élèves ne pouvaient en aucun cas prendre la parole, qu'après l'avoir demandée et sur la permission expresse du professeur.

Tous les élèves étaient tenus de rendre compte de leurs travaux et de l'objet des cours qu'ils avaient suivis (à ce sujet, on leur laissait une grande liberté) toutes les fois que le professeur ou un membre du Conseil d'administration le demandait.

Les professeurs assemblés constituaient le Conseil de l'école et se réunissaient tous les trois mois en assemblée générale pour y discuter les mesures de police, le budget et les rapports avec l'administration centrale.

Le bureau se composait de 3 membres renouvelés tous les 3 mois.

Les membres du bureau tenaient les registres de comptabilité, la correspondance, les inscriptions et veillaient au matériel.

En cas d'indisposition ou d'absence, les professeurs étaient remplacés par leurs collègues. Si l'absence se prolongeait plus d'une décade, le jury d'instruction statuait et si l'absence se prolongeait, sans nouveau motif, le titulaire était considéré comme démissionnaire et il était pourvu à son remplacement.

Tous les mois, les professeurs se réunissaient en assemblée générale pour conférer sur des sujets de science et d'éducation.

Deux fois l'an, il y avait assemblée publique. Là, les élèves rendaient compte de leurs travaux et de l'objet de leurs cours. Ceux qui avaient fait le plus d'efforts et montré le plus de talent, recevaient des prix particuliers.

A la fin de chaque cycle d'études il était délivré par le professeur, aux élèves qui avaient suivi son cours avec assiduité et succès, un certificat d'études visé par le jury d'instruction.

A mesure que je me rendais compte de ce fonctionnement de l'école du Puy, je me demandais pourquoi la Commission de l'enseignement interrogeait tant de monde et allait chercher si loin et avec tant de peine une organisation qu'elle avait à portée de sa main.

N'en déplaise à M. Duruy, il y a là de quoi satisfaire les plus difficiles, si nous relions le passé au présent, par une soudure solide et largement faite.

Nous n'avons pas, il est vrai, aujourd'hui, des fonctionnaires simplement rétribués sur le papier. Mais, s'ils ne sont pas comme ceux de 1798, *mourants de faim, endettés, réduits à toutes sortes d'expédients pour vivre*, car notre budget de l'instruction publique se solde par des centaines de millions, il n'en est pas moins vrai que les colonnes des journaux sont remplies de doléances, de plaintes, d'instituteurs, de maîtres répétiteurs, de professeurs, qui clament aux pouvoirs publics leur situation précaire, leur indigence et aussi leur impuissance.

Il a fallu à M. Duruy une bien forte dose de courage ou d'atavisme pour railler ce passé qui fut plus

glorieux que le temps présent et surtout plus désintéressé et plus généreux ; qu'il conserve donc son admiration pour les créations du régime impérial, de ce régime qui, après avoir confisqué tous les efforts productifs, toutes les idées justes remuées par la Révolution, les a déformés et en a fait les institutions caduques d'aujourd'hui.

Ah ! c'est bien ce régime impérial qui nous a donné la tuberculose dont nous mourons aujourd'hui.

D'ailleurs, comme il arrive à tous les historiens qui examinent les faits, non pas pour s'éclairer, mais pour asseoir des idées préconçues ou organiser l'apothéose d'un régime qui deux fois vécut du vol des libertés publiques et deux fois en mourut, M. Duruy nous apporte une correspondance qui, la plupart du temps, n'est pas sincère et toujours exagérée et dont ne peut être rendue responsable la Convention, dans un temps surtout où le crédit de l'Etat ébranlé ne permettait pas de mettre partout des crédits effectifs, au service de gens qui, dans la République, n'étaient pas indispensables à la défense nationale.

L'école du Puy qui avait ouvert avec 115 élèves en eut bientôt 250 et des feuilles d'émargement montrent que, chaque mois, tous ses professeurs et employés étaient régulièrement payés.

Mais je ne puis passer sous silence qu'à cette école, se rattache une institution unique dans son genre et la plus ancienne de France : je veux parler de la Société d'agriculture du Puy qui existe encore aujourd'hui.

Il appartient à un régime républicain, disait Letourneur, d'employer tous les moyens que le retour de la paix met en son pouvoir pour consolider les bases des libertés publiques. Tous nos maux provenant de l'oppression et du découragement de l'agriculture, notre force et nos richesses ne reposeront que sur elle. C'est en perfectionnant cet art nourricier qui conserve les mœurs, multiplie les hommes, appelle ou maintient la liberté politique que nous redonnerons une nouvelle vigueur à nos manufactures, à notre commerce, que nous élèverons, au plus haut degré possible, l'abondance des productions de notre sol et de notre industrie et que nous nous rendrons tributaires les autres peuples des Deux-Mondes. Si la France n'a pas la supériorité qu'elle doit avoir, cela tient à ce que les efforts des gouvernements ne tendent pas comme ils le devraient à l'instruction des cultivateurs. Dans ce but doivent être fondées des sociétés libres d'agriculture, ayant leurs racines dans les écoles primaires et les écoles centrales et destinées à développer le premier des arts. Donc nous devons tout faire pour l'agriculture, parce qu'elle seule peut vivifier toutes les branches de l'industrie nationale et nous assurer les richesses que notre situation géographique nous promet. Nous en tirerons des forces immenses et nous aurons des mœurs qui seront l'ornement et la sauvegarde de la République.

Or, le 10 Messidor 1798, M. Montellier, membre de l'administration centrale du département de la Haute-Loire, après avoir donné, à l'occasion de la fête de l'agriculture célébrée ce jour-là, lecture de la lettre du ministre de l'Intérieur Letourneur, que je viens de citer, invita les administrateurs à fonder, au chef-

lieu du département, une société libre d'agriculture et prononça ces suggestives paroles :

Il est nécessaire de propager les nouveaux modes de culture, les instruments perfectionnés, de combattre le charlatanisme qui, sous prétexte de guérir les bestiaux, exploite honteusement la crédulité publique. Dans le but d'introduire l'art vétérinaire dans le ci-devant district du Puy et d'arrêter le fléau dévastateur des épizooties, l'École centrale entretient à Lyon le jeune Bougirond qui pourra bientôt venir se fixer au Puy. Le district de Brioude a envoyé à Alfort un jeune homme déjà préparé ici, Joseph Daye, qui vient de revenir après avoir terminé ses études et obtenu les plus grands succès. Il va se fixer à Laugéac, mais il se portera sur tous les points où il pourra être utile.

Bientôt après, au commencement de 1799, l'administration centrale prenait l'arrêté suivant :

Considérant que l'agriculture, étant la vraie base de la prospérité publique et particulière, on ne peut, sans une vive affliction, la voir dans une sorte d'enfance, en ce département, où le plus grand nombre des agriculteurs est conduit par une routine aveugle ;

Que ces mêmes cultivateurs sont bien éloignés de croire qu'il existe des principes, des découvertes, des procédés dont une connaissance approfondie quadruplerait peut-être leurs productions, ainsi que la puissance, la force et la richesse de la République ;

Que la nécessité de tourner aujourd'hui les esprits vers divers objets de l'économie rurale est généralement sentie ;

Que l'instruction d'abord et les encouragements ensuite sont les plus sûrs moyens pour élever l'agriculture au plus haut degré de perfection et d'autorité ;

Qu'en conséquence, il est nécessaire de placer dans chaque canton, dans chaque commune, dans chaque hameau s'il est possible, un homme intelligent, ami de l'agriculture, patient et capable d'inspirer de la confiance à tout ce qui l'environne, pour y faire des expériences et s'associer aux laboureurs qu'il mettra en état de juger par eux-mêmes des résultats ;

Que par ce moyen, sans efforts pour convaincre les cultivateurs, sans encouragements même, on les verra adopter des méthodes nouvelles qui auront eu des succès et dont ils se croiront les inventeurs parce qu'ils auront coopéré aux essais qu'on en aura fait ;

Considérant que pour l'exécution de ces moyens, il s'agit de former, sous les auspices du gouvernement et sous la direction du ministre de l'Intérieur, une société libre d'agriculture ;

Qu'à cet effet l'administration a eu des conférences avec les professeurs de l'École centrale, membres de droit.

Arrête :

Les sessions, l'endroit, le but, les membres qui pour le moment ne pourront excéder le nombre de cent.

Combien d'entre vous, professeurs de la grande Université de France, font partie des sociétés d'agriculture ou s'y intéressent ?

Et cependant, les professeurs de l'École centrale du Puy firent encore mieux.

Aidés et soutenus par quelques notabilités, ils cherchèrent à organiser une partie intéressante de l'instruction publique, en créant un institut de musique afin de rehausser l'éclat des fêtes nationales et des réunions décadaires.

Une autre particularité absolument remarquable de l'école du Puy, était l'organisation d'un enseignement pratique, nécessité par la création de la Société d'agriculture. Le président Montellier, aidé d'une commission compétente, avait tracé un programme d'hygiène rurale pratique, qui, pour nos campagnes, a une importance si considérable. Montellier devançait de cent années les idées remarquables et si bien exposées dans sa thèse par le docteur Pécastaing : *De la diffusion des notions de l'hygiène dans les populations rurales*.

L'enseignement de l'histoire naturelle était sagement organisé car la nature, disait-il, était le grand livre où tout le monde devait apprendre. Aussi, Montellier recommandait-il aux professeurs d'organiser pendant la belle saison de fréquentes promenades botaniques et géologiques afin que, comme le jeune Gargantua, « en passant par les prés et autres lieux herbus, en visitant les arbres, les plantes, les carrières, on puisse conférer avec les livres anciens, qui en ont écrit ».

Méditez cette phrase, professeurs de lycée, qui daignez promener vos élèves de leurs bancs au tableau noir quatre ou cinq fois par an.

Pour que l'enseignement fût encore plus pratique, il avait créé un emploi de jardinier pour le service des jardins de l'école, l'entretien des plantes, les semis

de graines, les pépinières et pour accompagner les professeurs dans les herborisations.

Enfin, en hommes prévoyants de l'avenir, en bons patriotes aimant la fraternité, les administrateurs, à côté de cette organisation scolaire qui s'adressait principalement aux classes aisées ou bien aux habitants des villes, firent tous leurs efforts pour former des instituteurs primaires ou plus simplement des missionnaires, chargés d'apporter aux populations rurales un commencement d'enseignement primaire rationnel, que dans la suite on devait développer et améliorer quand le budget départemental le permettrait.

Mais déjà le sectionnement de la France, son aménagement en compartiments étanches, l'organisation toute militaire des services civils, la multiplicité des fonctions d'Etat, rétribuées par le budget, avaient partout fait naître deux maladies qui, depuis cent ans, se sont développées au point d'être aujourd'hui inguérissables : la servilité hiérarchique et la fièvre des honneurs et des décorations, en un mot le fonctionnarisme.

Le département de la Haute-Loire n'échappa pas à la contagion.

Au commencement de l'an X, la majorité des membres du Conseil général fit demander au Consul le rétablissement des anciens collèges du Puy et de Brioude.

Le Consul, qui avait déjà posé sa main de fer sur la France, pour y détruire l'œuvre de la Révolution, surtout les créations relatives à l'enseignement, accéda docilement aux vœux des membres du Conseil général.

Ainsi allait mourir la liberté et avec elle toutes les initiatives individuelles et régionales.

Les lycées et collèges, avec leur organisation militaire et anti-naturelle, avec leurs programmes vieillots, leur administration routinière allaient ramener un siècle en arrière l'enseignement public.

Avant de clore ce chapitre, je ne puis résister au plaisir de mettre sous les yeux du lecteur une circulaire adressée, le 15 Brumaire an XI, par le préfet de la Haute-Loire à ses administrés.

Aujourd'hui, elle semblerait anodine, car tout le monde est plus ou moins fonctionnaire, c'est-à-dire, esclave de l'Etat, mais celle-ci est l'œuvre *d'un amant de la servitude*.

Citoyens,

Une loi du 2 Floréal dernier a consacré un nouveau mode d'instruction publique. Le gouvernement s'occupe de le régulariser, mais en attendant que ses sages conceptions puissent être réalisées, son active prévoyance ne permet pas que l'enseignement public éprouve la moindre interruption. Une nouvelle année scolaire va commencer et les cours d'étude de l'Ecole centrale du département seront ouverts comme les années précédentes. Professeurs, élèves de l'Ecole centrale, tous les motifs d'émulation et d'encouragement que vous pouviez désirer, se réunissent dans cette circonstance pour ranimer votre ardeur. Des travaux de cette année vont dépendre pour vous les récompenses qui vous ont été promises. Le gouvernement en a donné l'assurance, en a pris l'engagement sacré.

C'est dans les écoles centrales que seront choisis et les maîtres

et les élèves qui doivent peupler les nouveaux lycées ; c'est dans ces établissements que son œil vigilant ira chercher l'obéissance stricte et l'amour du nouvel état de choses, et aussi le mérite pour les placer au rang que lui destine sa généreuse prévoyance.

Pères de famille, réfléchissez que le nouvel ordre de choses qui va s'établir exige plus fortement encore que cette année soit mise à profit pour l'instruction. Quel est celui d'entre vous qui ne sent pas combien la perte d'une année peut être fatale à la jeunesse, moins par le défaut de connaissances que vous manqueriez d'acquérir que par l'interruption de vos études. Car ce qu'il faut, c'est être présent à l'école lorsqu'elle sera transformée en lycée, et lorsque les anciens collèges des départements seront restaurés.

Une telle circulaire se passe de commentaires, elle est d'un préfet, d'un fonctionnaire de cet ordre politique impérial qui, peu à peu, se substitue au régime républicain. Il fait peur, ce régime républicain, parce que, suivant le mot de Tayllerand : *il a trop remué d'idées*. Flagornerie et cynisme, si les régimes changent, les fonctionnaires politiques ne changent pas.

IV

PIÈCES EXPLICATIVES

Je voudrais mettre sous les yeux de tous quelques détails typiques de l'administration intérieure de l'école du Puy.

Tableau des noms et demeures des chefs des ateliers et fabriques existant dans la ville du Puy en l'an VII, et visitées par les élèves.

I

L'hospice national, fabrique d'étoffes ;

MM. Raisin, fabricant de draps ;

» Toussaint, fondeur ;

» Robert, »

» Baudier, armurier ;

» Urbe, fabricant d'épingles ;

» Clet, imprimeur ;

» Crespy, »

- MM. Lacombe, imprimeur ;
 » Dulac, potier d'étain ;
 » Badon, brasseur ;
 » Sénac, fabricant de bas ;
 » Arnaud, fabricant de chandelles ;
 » Viallant, fabricant d'amidon ;
 » Dessaigues, tanneur ;
 » Vigouroux, sellier ;
 » Lavialle, horloger.

II

Budget de l'an VIII.

*Extrait des registres des délibérations du Conseil général
de la Haute-Loire.*

INSTRUCTION PUBLIQUE

Dépenses à la charge du département pour l'École
centrale établie au Puy :

Traitement de 9 professeurs et d'un bibliothécaire, à raison de 2,000 liv.	20,000
Pension de 20 élèves admis provisoirement à en jouir dans le pensionnat annexé à l'école à 300 liv. chacun	6,000
Gages et salaires des concierges, garçons de salles, jardinier du jardin botanique.	3,100
	<hr/>
Total :	29,100

	Report : 29,100
Frais d'entretien et réparations de la maison	2,000
Entretien des instruments de physique et du laboratoire de chimie	1,500
Entretien du jardin botanique	1,800
Entretien de la bibliothèque, des gravures et objets servant à la classe de dessein .	1,500
Distribution des prix	600
Menues dépenses de l'école	600
	<hr/>
	Total : 37,100

Pour l'an VII, VIII, IX, les feuilles d'émargement attestent que tout le personnel était régulièrement payé au commencement de chaque mois.

III

Programme des exercices littéraires qui doivent terminer les cours de l'an VII à l'école du Puy.

25 Thermidor, an VII.

EXAMEN PUBLIC

Article 1^{er} — En exécution de l'article XII du règlement de l'École centrale et de conformité à la lettre du ministre de l'Intérieur du 10 germinal dernier,

tous les élèves de l'École seront examinés sur les matières traitées, pendant l'an VII, dans leurs cours respectifs.

Article 2. — L'examen sera fait par les membres du Jury d'instruction, de l'administration centrale ou par des commissaires nommés à cet effet et par les professeurs réunis.

Article 3. — Il sera fait d'après les programmes particuliers rédigés par chaque professeur. Le cours de dessin sera examiné par voie de concours, et d'après les compositions de chaque élève. Le cours des belles-lettres composera aussi. L'administration centrale est invitée à déterminer de suite le sujet de la composition, à en fixer le jour et à nommer un commissaire pour y assister et prévenir toute fraude.

Article 4. — Il sera dressé procès-verbal de l'examen de chaque cours et du dépouillement des diverses compositions.

Article 5. — Après l'examen de chaque cours, l'administration centrale ou son commissaire, les membres du Jury et les professeurs détermineront à la majorité des voix ceux des élèves à qui leurs talents, leurs études, leur assiduité et leur conduite méritent des encouragements et des prix.

Article 6. — Les cours, divisés en plusieurs sections, recevront un prix et un accessit par section. Ceux qui n'ont qu'une section auront un premier prix, un second prix et deux accessits.

Article 7. — Les examens commenceront le 8 fructidor au matin et seront continués les jours suivants.

Le 14, l'exposition des sujets traités par les élèves du cours de dessin aura lieu et il sera prononcé par le Jury sur le plus grand mérite des diverses productions. Après la sentence du Jury l'exposition deviendra publique et durera toute la journée du 15.

Comme on peut le voir, tout était prévu et ordonné pour stimuler le zèle des professeurs et le travail des élèves pendant toute l'année scolaire, et je crois que cette organisation est bien supérieure à celle qui existe aujourd'hui dans tous nos établissements universitaires. C'est d'ailleurs une réforme qui a été introduite à Sainte-Barbe, il y a quelques années, par son excellent directeur, M. Favre, et qui gagnerait à être généralisée et étendue à tous les établissements d'enseignement, sous le contrôle de délégués spéciaux de l'administration centrale et de Jurys pris dans la région.

IV

Distribution des prix.

Article 8. — Le 15 fructidor, jour fixé par le règlement pour la clôture des examens, l'administration centrale fera la distribution solennelle des prix aux élèves à qui le Jury d'examen les aura décernés.

Article 9. — Toutes les autorités constituées tant civiles que militaires seront invitées à cette cérémonie, ainsi que les pères et mères de famille.

Article 10. — La réunion des autorités se fera dans la maison de l'administration centrale, à 3 heures du soir. De là, le cortège précédé de l'Institut de musique se rendra au temple décadaire pour la cérémonie.

Article 11. — Dans le centre du cortège seront les prix de distribution avec les branches de laurier et les rubans tricolores destinés aux vainqueurs.

Article 12. — Le temple sera décoré, orné d'inscriptions rappelant l'influence des récompenses nationales sur l'instruction et les mœurs, et paré dans toute son étendue de guirlandes de feuillage.

Article 13. — Sur la pyramide consacrée aux Arts et aux Sciences sera placé un grand cartouche :

A quoi serviraient les lois sans l'instruction et l'éducation.

Derrière le cartouche seront inscrits en gros caractères le nom de tous les élèves ayant mérité des encouragements ou des prix. Cette inscription sera exposée au public jusqu'à la rentrée des écoles.

Article 14. — L'Institut de musique ouvrira la séance par l'invocation à la liberté et une symphonie de Pleyel. Alors un professeur rendra compte de l'ordre de l'enseignement et des travaux de l'école.

Article 15. — L'administration centrale, sur la réquisition de son commissaire et après un discours de son président, fera faire l'appel nominal des divers élèves à qui le Jury d'examen aura décerné des encouragements et des prix.

Article 16. — L'appel de chaque cours sera précédé

d'une esquisse légère sur les matières traitées pendant l'année, et sur le résultat de l'examen.

Article 17. — Chaque élève appelé recevra du président, avec le prix ou le titre d'encouragement, l'accolade fraternelle, une branche de laurier et un ruban tricolore. La musique accompagnera cette distribution.

Article 18. — Les élèves récompensés seront placés honorablement au milieu des fonctionnaires publics. Une promenade civique terminera la cérémonie.

Comme on vient de le voir, l'enseignement conventionnel ne fut jamais organisé !

V

SAINTE-BARBE AU COMMENCEMENT DU SIÈCLE ET LES INITIATIVES HEUREUSES DE CE COLLÈGE

Dispersée pendant la tourmente révolutionnaire, comme d'ailleurs presque tous les établissements d'enseignement qui avaient leur siège à Paris, Sainte-Barbe ne tarda pas à renaître, et sa vitalité fut telle qu'en quelques années elle fut une adolescente pleine de vie et surtout de promesses d'avenir.

Dès lors son histoire est intimement liée au développement de l'enseignement en France et toujours à l'avant-garde de l'Université dont elle fut un objet d'envie, dès les premières années de sa résurrection.

La célèbre institution doit son succès à une des plus belles figures de la Révolution, Victor de Lanneau.

Prêtre malgré lui, et par raison de famille comme il y en avait tant au siècle dernier, il embrassa avec ardeur la profession de théatin, afin de se consacrer tout entier à l'éducation de la jeunesse.

En 1789 il dirigeait le collège de Tulle et l'avait

porté à un haut degré de prospérité lorsque éclata la Révolution.

C'est avec transport qu'il s'associa aux grandes espérances qu'elle avait ouvertes sur l'avenir. Après avoir prêté serment à la Constitution, il remplit diverses fonctions civiles et, comme dit Quicherat, « quitta sans regrets le sacerdoce qu'il avait subi par contrainte. »

Très lié avec Carnot qui avait apprécié ses talents, il fut par celui-ci sauvé de la guillotine, et après des vicissitudes diverses nommé sous-directeur de l'Institut des Boursiers.

Dans ses nouvelles fonctions Victor de Lanneau apporta non seulement l'habileté, le savoir, l'expérience qu'il avait acquis antérieurement, mais aussi des dons naturels : un geste, des regards, un timbre de voix qui exerçaient autour de lui un véritable prestige.

L'autorité fut bientôt respectée à l'Institut des Boursiers où il fit régner l'ordre et la bonne tenue si bien, si complètement, qu'on regrettait à Paris qu'un établissement si bien tenu, si bien conduit ne fut pas accessible au plus grand nombre.

Toutes les familles entretenaient Victor de Lanneau de leur désir de lui confier leurs enfants ; car, occupées de leurs affaires, elles ne pouvaient s'adonner à ce soin.

A la suite de ces entretiens, il vint à Victor de Lanneau l'idée de faire sortir du petit pensionnat qu'il avait déjà fondé dans son appartement pour quelques privilégiés une nouvelle Sainte-Barbe.

Personne n'avait, en effet, oublié la maison qui avait fait l'étonnement de Marmontel.

Aussi, en quelques mois, les enfants furent si nombreux que ses occupations à l'Institut des Boursiers l'obligèrent à s'adjoindre un auxiliaire.

En novembre 1798, François de Neufchateau, ministre de l'Intérieur, accorda à Victor de Lanneau, et à son associé Mielle, l'autorisation d'envoyer leurs élèves au Prytanée.

Bientôt la nouvelle école fut fréquentée par les enfants des meilleures familles de Paris et le fils d'un des Directeurs, Roger Ducos, lui amena les enfants des membres des deux assemblées.

Certain alors de la prospérité future du collège des sciences et des arts, ci-devant Sainte-Barbe, Victor de Lanneau abandonna la sous-direction de l'Institut des Boursiers, pour se consacrer corps et âme au succès de sa maison.

Il s'attacha, dit Quicherat, aux traits les plus importants de la vieille maison, à l'ordre dans le travail, à la ponctualité sévère, à la modestie, à la simplicité, à cet air de maison paternelle, par lequel fut rétabli et se maintint cet esprit de famille qui fut toujours la caractéristique de ce collège.

Son entière liberté d'action lui permit de faire des merveilles dans le gouvernement de la jeunesse.

Il a tracé lui-même ses devoirs et il serait à souhaiter qu'ils fussent la règle de conduite de tous les principaux et de tous les proviseurs qui dirigent en ce mo-

ment nos établissements d'enseignement secondaire : « tout voir, tout embrasser, tout pénétrer, animer tout, être partout le conseil et le modèle, posséder le double avantage d'un caractère ferme et pliant, d'un jugement docile et sévère, des vues libérales, un désintéressement parfait ».

Mais à toutes ces qualités Victor de Lanneau en ajoutait une autre qui était chez lui un don naturel : il possédait à un haut degré le talent des allocutions qui conviennent à la jeunesse, si bien que les barbistes de ce temps, dans leur naïf enthousiasme, l'avaient nommé le Bonaparte de l'éducation.

Il leur parlait toujours du « devoir », mais avec des allusions si fines aux petits événements de chaque jour, aux défaillances, à l'effort vers le bien, que la louange ou le blâme qui y étaient décernés publiquement, étaient une minute espérée ou redoutée et produisaient toujours un effet sensible sur la conduite de chacun.

Cette mise en scène dont on se rit aujourd'hui, bien à tort, était à mon avis très salutaire, parce qu'elle avait comme contrepoids une extrême bonté et une grande familiarité dans le tête à tête ou dans les relations personnelles.

Ce côté un peu théâtral dont je viens de parler, il le portait quelquefois très loin et, à ce sujet, je ne puis résister au désir de rappeler une scène racontée par Quicherat, qui se passa à Sainte-Barbe le jour de Pâques de l'année 1805.

Au commencement de la semaine, Victor de Lanneau avait décidé que le jour de Pâques, aucun des pension-

naires ne sortirait avant midi. Personne n'avait protesté, pas une famille n'avait écrit.

Cependant, le matin de Pâques, se présenta à Sainte-Barbe un fonctionnaire important du département de la Seine. Il venait, dit-il, à M. de Lanneau, de la part du préfet de la Seine chercher le jeune Frochot. M. de Lanneau rappela sa circulaire. Le fonctionnaire insistait en termes pressants, M. Frochot demandait cela comme un service. M. de Lanneau refusa de nouveau et comme le fonctionnaire insistait encore, le directeur fit sonner l'assemblée des élèves dans la première cour.

Dès que les élèves furent rangés par divisions Victor de Lanneau, d'une voix forte, adressa ces paroles aux élèves : « Trouvez-vous juste que Frochot sorte maintenant lorsque vous restez tous jusqu'à midi ? »

Un non énergique donna raison au directeur contre l'envoyé du préfet, qui se retira sans plus insister.

La fermeté, disait-il souvent à ses collaborateurs, ne doit jamais avoir la raideur compassée qui procède d'une impulsion mécanique, sachez avec art pratiquer la flexibilité ou l'inflexibilité.

Bien des fois, en effet, il lui arriva de suspendre l'heure de la rentrée en étude pour permettre aux enfants de terminer une partie de jeu, car il aimait que ses internes se livrassent à des jeux où toutes les parties du corps avaient une part active.

C'était un partisan convaincu de l'utilité des exercices physiques, comme moyen d'éducation.

À ce sujet, il partageait les idées de tous les grands éducateurs de la fin du xviii^e siècle.

En éducation, répétait-il chaque jour, à ses collaborateurs, il faut distinguer les mauvais penchants de l'étourderie à laquelle sera toujours condamnée l'enfance. Il faut, dans la distribution des peines, tenir compte du tempérament, du caractère, des habitudes connues du délinquant.

Il allait même plus loin, il fallait « employer les avis, les encouragements et même les prières, avant les punitions et associer les parents à l'œuvre salutaire du relèvement. » Aussi, avait-il une nombreuse correspondance avec les familles. Mais si les sujets étaient intraitables, s'il s'apercevait qu'il y avait, chez eux, bassesse de cœur ou absence de sens moral, alors, il les chassait impitoyablement.

Il se fit aussi une loi de n'accepter d'élèves nouveaux qu'après information.

Il avait peu d'inclination pour les enfants nés dans l'opulence ou porteurs de grands noms, car il redoutait qu'ils ne fussent dangereux pour la masse, à cause de leurs goûts frivoles ou de leurs prétentions dangereuses.

À cette époque, il n'y avait ni législation, ni autorité qui réglassent la forme des études dans les maisons d'éducation.

Le gouvernement exhortait les chefs d'institution à envoyer leurs élèves suivre les cours des écoles centrales, mais beaucoup, liés avec le passé par leurs études et leur éducation, ne voulaient rien entendre.

Victor de Lanneau, en digne fils de la Révolution,

disait que la liberté d'enseignement qui, au fond, est une conception très élevée, ne devait pas être traitée avec dédain, lorsqu'on sentait le gouvernement désireux de créer un enseignement d'Etat, mais afin de rapprocher toutes les classes de la société

Son expérience personnelle lui avait montré que les écoles centrales étaient très capables de durer et de se perfectionner, si chacun cherchait à en favoriser le développement.

Les écoles centrales, surtout celles de Paris, ne donnaient pas toutes les parties de l'enseignement, mais seulement les parties supérieures.

Elles demandaient des connaissances générales assez étendues, pour suivre avec fruit leur enseignement : c'étaient les hautes classes de nos lycées.

Leurs programmes étaient admirablement combinés. les voici :

Enseignement littéraire.

Langues anciennes.
Langues vivantes.
Langue française.
Eloquence.
Poésie.
Grammaire générale.

Enseignement scientifique.

Géographie et Histoire.
Législation

Mathématiques.

Physique et chimie.

Histoire naturelle.

Dessin.

Ainsi les esprits étaient initiés à toutes les connaissances, sans qu'elles fussent toutes obligatoires.

Chaque élève choisissait le groupe de connaissances, pour lesquelles il se sentait de l'aptitude.

Avec ce système, on n'avait pas comme aujourd'hui de petits encyclopédistes prétentieux et nuls.

Cet enseignement était en outre divisé en trois étapes, qui permettaient toujours de s'arrêter aux choses qui étaient immédiatement utiles, intéressaient l'esprit et dans lesquelles on voulait acquérir des connaissances complètes.

C'est ce système d'enseignement, cette distribution des études qui a formé la plupart des bons esprits et surtout des esprits libéraux de la première moitié de ce siècle.

Ce qui manquait, je le reconnais sans peine, à cet enseignement, c'était le stade intermédiaire, c'est-à-dire les classes de grammaire et surtout l'enseignement primaire supérieur, inscrit dans le plan de Condorcet.

Le grand malheur fut que l'Etat, représenté par Bonaparte et les esclaves de ses idées, se chargea de cette organisation et la fit mal, dans un esprit étroit, pour un but unique, la militarisation de la France, sans vues d'avenir sur les Révolutions économiques et à contre-pied des grandes idées conventionnelles.

Les renégats, les aspirants aux fonctions universitaires, firent négliger l'organisation définitive des écoles centrales, aussi bien à Paris qu'en province.

Bientôt les écoles républicaines, où peu à peu s'élaborait et s'épurait le véritable esprit démocratique, où s'opérait inconsciemment la fusion des classes, succombèrent sous des plaintes inconsidérées ou criminelles, au profit des collèges et des lycées. De nouveau allait exister un enseignement de caste.

Dans les lycées, le programme des matières d'enseignement, la distribution des classes, le genre de discipline, furent établis de manière à rappeler, le plus possible, les études classiques des collèges de l'ancien régime.

En agissant ainsi on venait d'inoculer au corps social tout entier cette tuberculose universitaire, qui, après avoir débilité notre pays, en est arrivée aujourd'hui à sa période de coction. Nous en mourons et c'est justice.

Rien n'avait pu ébranler la confiance de Victor de Lanneau dans l'enseignement nouveau et il fit tous ses efforts pour le faire prospérer.

Déjà, dit Quicherat, le séjour de Victor de Lanneau au Prytanée, avait été marqué par une distribution de l'enseignement telle, que les cours de cette maison fussent un achèvement et plus tard un complément à ceux des écoles centrales. Dès 1800 le collège des Sciences et des Arts, eidevant Sainte-Barbe, reçut une organisation analogue.

Il y eut sept classes dont les élèves, suivant leurs dispositions et leurs capacités, furent envoyés soit au Panthéon, soit

au Prytanée ou même dans ces deux établissements à la fois, tandis que les autres reçurent leur instruction à l'intérieur. Les professeurs de la maison servirent en même temps de répétiteurs aux élèves qui étudiaient dehors. En outre, des cours complémentaires, par exemple pour la géographie commerciale, pour l'italien, pour l'anglais, pour l'allemand furent communs aux sujets de toutes les catégories dans les classes supérieures, accouplées deux par deux ou trois par trois et renfermant des élèves de même force.

Telle fut la forme sous laquelle l'établissement de Victor de Lanneau acquit sa grande réputation.

Mais la réaction marchait à pas de géant, une loi votée en 1802 avait remplacé les écoles centrales des départements par des lycées établis sur le pied des anciens collèges des Jésuites. Les anciens directeurs s'appelaient proviseurs, c'était le seul changement.

Les écoles centrales, épargnées provisoirement à Paris, à cause des nombreuses réclamations des anciens conventionnels qui y professaient, eurent à subir de nombreux assauts.

Le gouvernement travailla à les ruiner dans l'opinion en affichant ses préférences pour la section du Prytanée qui, en 1803, prit le nom de lycée de Paris et qui devint une sorte de noviciat où de tous les départements de la République, venaient des jeunes gens prendre des habitudes uniformes, pour aller ensuite les porter dans les lycées de province.

Ainsi se poursuivait d'année en année la domestication de la France dont on enrégimentait tous les enfants dès leur adolescence.

C'est en 1802 que Victor de Lanneau avait pris pour son collège le nom de Sainte-Barbe, en y joignant celui d'école secondaire en vertu de la loi de mai 1802.

C'est la première loi qui limita la liberté d'enseignement et plaça sous la surveillance des préfets les établissements communaux ou particuliers assez importants pour qu'on y enseignât le français, le latin et les éléments des sciences exactes.

Les principes des sciences expérimentales, la morale, la logique, la rhétorique, en un mot toutes les parties supérieures de l'enseignement classique furent l'attribut exclusif des lycées.

Tout cela, dit Quicherat, n'était qu'un acheminement à une autre législation, car la marche à reculons devenait si accélérée que ce qui se faisait un jour, ne convenait déjà plus quelque temps après. Partout l'arbitraire débordait, de façon à déconcerter ceux mêmes qui avaient la main au gouvernement et, pour les particuliers tant soit peu en évidence, toute démarche pouvait devenir compromettante, si elle n'était pas calculée en vue de plaire au chef de l'État.

Aussi l'indépendance de Victor de Lanneau était-elle sévèrement jugée en haut lieu et surtout par ces anciens conventionnels, sans courage et sans vertus civiques, qui avaient beaucoup à se faire pardonner et, par une conduite et un langage nouveau, cherchaient à se concilier les bonnes grâces du futur empereur des Français.

Quand le directeur de Sainte-Barbe demanda la concession gratuite des bâtiments qui étaient restés pro-

priété nationale, malgré la protection de Frochot et de Fourcroy, le gouvernement consulaire fit la sourde oreille et ne répondit pas.

Et cependant Sainte-Barbe avait, à cette époque, l'importance d'un lycée et comptait trois cents pensionnaires.

J'ai dit plus haut que Victor de Lanneau était un chaud partisan des exercices physiques, en cela comme en tout, il fut un précurseur.

Dès 1802, en effet, le directeur de Sainte-Barbe avait loué à Vaugirard une propriété où les élèves de Paris étaient conduits tous les jeudis, sous la haute direction de Victor de Lanneau lui-même.

Une voiture suivait la longue théorie des barbistes, portant des provisions pour toute la journée.

Après l'abolition des fêtes républicaines, Sainte-Barbe donna chaque année, dans sa propriété de Vaugirard, une grande fête qu'on appelait *Lendit*.

De bon matin les grands allaient acheter des mirlions dont on jouait toute la journée.

L'après-midi avait lieu le concours, à l'instar des jeux olympiques. On organisait une arène et des prix étaient décernés pour la course et le saut.

Un jury d'élèves assistait le directeur, réglait les épreuves et proclamait les vainqueurs.

Les récompenses étaient des boîtes garnies d'objets à l'usage des écoliers.

Cette fête des exercices physiques, ces récompenses excitaient les élèves à se livrer, dans le cours de l'année, à des exercices du même genre.

La natation était aussi un exercice dont Victor de Lanneau faisait le plus grand cas, car il exigeait que tous les élèves l'apprirent au collège.

Chaque année, il y avait un concours très solennel pour le prix de natation : il consistait à parcourir sans arrêt, l'espace compris entre le pont Royal et le pont de la Concorde.

A partir de 1804, ces jeux et ces exercices disparurent à Sainte-Barbe, car l'Université impériale, n'ayant rien inscrit de pareil sur ses programmes, n'entendait pas qu'on se donnât l'apparence de vouloir faire mieux qu'elle.

Mais à côté de l'enseignement classique proprement dit, Victor de Lanneau, qui avait deviné l'évolution économique de notre pays, créa un enseignement spécial ou plutôt commercial et un cours de dessin, d'architecture et de levé de plans.

Malgré ses efforts, ces deux modes d'enseignement n'eurent pas le succès qu'ils méritaient. Ils étaient tenus en mésestime par les classes de la haute bourgeoisie qui les considéraient comme moins nobles que l'enseignement classique qui seul préparait vraiment au fonctionnarisme.

Ces essais cependant ne furent pas perdus, car ils servirent de base aux fondateurs du collège Chaptal et aujourd'hui, ils ont été remis en honneur à Sainte-Barbe même par son directeur, M. Jules Favre.

Il y a là, étant donné les tendances actuelles, une mine riche d'avenir, si on veut en exploiter les anciennes galeries, avec les méthodes perfectionnées et

tout à fait spéciales d'un enseignement vraiment pratique et utilitaire.

La sollicitude de Victor de Lanneau ne s'étendit pas seulement aux limites de son collège et aux élèves qui lui étaient directement confiés.

Dès 1803 il avait ouvert une école primaire gratuite pour les enfants pauvres du III^e arrondissement.

Ce fut un grand bienfait pour le quartier.

Il exerçait lui-même la surveillance supérieure de cette école ; il y allait faire des examens et décerner les récompenses de fin d'année.

L'enseignement y durait deux années et les premiers élèves sortant, étaient admis à faire des études complètes et gratuites à Sainte-Barbe.

Magnifique exemple d'un vieux républicain pour combler le fossé qui se creusait de plus en plus entre les diverses classes de la société française. Que n'a-t-il eu quelques centaines d'imitateurs.)

Nul homme, dit Quicherat, ne fut meilleur. Pendant 13 ans que fonctionna sa petite école primaire, il fit donner l'instruction à plus de 500 enfants et pendant ce temps il entretint à Sainte-Barbe plus de 50 boursiers. Nul homme ne fut plus serviable. Il aida de ses conseils et de ses démarches tous ceux qui eurent besoin de lui. Sa sollicitude était surtout acquise à ceux de ses anciens élèves qui, pendant leur séjour au collège, lui avaient donné toute satisfaction. Il les suivait d'un œil attentif, après leur sortie ; leurs succès étaient les siens et quand il les revoyait, c'était avec la joie d'un père reconnaissant de ce que ses fils avaient répondu à son attente.

Convenez, pères de famille qui lirez ces lignes de Quicherat sur son ancien maître, que Victor de Lanneau était une autre figure, un autre homme que la plupart de nos proviseurs actuels.

La mort du second fondateur de Sainte-Barbe n'arrêta pas le développement du collège, car après quelques années de vicissitudes diverses, la direction de l'établissement fut confiée, par le conseil d'administration, à Théodore Labrousse, ancien élève de Sainte-Barbe et avoué près le tribunal de Paris.

Son administration ferme et bienveillante, le soin qu'il mit à s'entourer de collaborateurs ayant fait leurs preuves et autant que possible anciens barbistes, son mot d'ordre « guerre à la paresse » portèrent bientôt le collège à un degré de prospérité inconnu dans les fastes de l'enseignement.

A propos de son mot d'ordre « guerre à la paresse » je voudrais montrer que cette guerre était un excellent moyen de sélection, permettant de supprimer ce qu'en langage pédagogique on appelle « les queues de classes ».

Les élèves qui, par suite de manque d'efforts personnels ou bien d'aptitudes naturelles, se désintéressaient de leurs devoirs et de leurs leçons, étaient recueillis dans des classes spéciales, peu nombreuses, et soumis à une surveillance continue de maîtres qui leur enseignaient, en même temps que l'amour du travail, des méthodes simples et pratiques pour débrouiller les difficultés.

La plupart du temps un régime ainsi entendu leur

permettait, au bout de quelques mois, de reprendre un rang honorable dans les classes du lycée Louis-le-Grand, ou bien de continuer des études aussi complètes, quoiqu'un peu moins brillantes, dans les classes de l'intérieur.

Une autre création qui remonte aux premiers temps de la direction de Théodore Labrouste mérite une mention spéciale : c'est l'organisation, au collège même, de conférences pour la préparation à la licence ès-lettres et à l'agrégation de grammaire.

Le plus bel éloge qui ait été fait de cette création, l'a été par le Doyen de la Sorbonne qui disait aux candidats malheureux, mais travailleurs : « Suivez les conférences de Sainte-Barbe, elles vous feront le plus grand bien. »

Cependant la création la plus admirable est celle de l'école préparatoire de Sainte-Barbe.

Cet enseignement fut organisé de toutes pièces par Labrouste et Blanchet, son habile et dévoué lieutenant.

Pour l'exposer au lecteur, je vais laisser la parole à Quicherat :

L'enseignement de l'Ecole préparatoire répond, de la manière la plus rigoureuse, à son objet. Il est préparatoire, il n'a point de préférence, point de systèmes.

Il suit pas à pas les programmes proposés pour l'admission aux grandes écoles du gouvernement. Rien n'a été retranché de ces programmes, rien n'y a été ajouté.

Les classes n'ont pas été scindées comme la division des études classiques parce qu'elles sont formées, chacune, de

sojets visant tous au même but, de qui l'on n'exige pas qu'ils se surpassent les uns les autres, mais que l'on force à se maintenir pendant toute l'année avec la chance de réussir à l'épreuve finale.

On n'est pas admis dans la classe qu'on serait incapable de suivre, on est retiré de celle où on aurait lâché pied.

De cette façon tous marchent du même pas.

Le mode d'enseignement a pour caractère particulier, un contrôle incessant qui s'exerce au moyen d'interrogations appelées *colles*, de sorte que les professeurs à qui est confié ce soin sont les *colleurs*.

Deux élèves à la fois sont mis en présence d'un examinateur.

C'est le directeur des études, lui-même, qui a désigné ces élèves; il les choisit et les accouple à son gré, de même qu'il choisit entre une quinzaine de personnes, l'examinateur du jour, où il lui semble bon que l'épreuve ait lieu.

Pas d'ordre régulier, pas de tour de rôle, rien de ce qui pourrait faire que les jeunes gens fussent mieux préparés à un moment qu'à un autre, ni plus exercés sur un point au détriment du reste.

Les questions sont consignées sur un cahier, la valeur des réponses traduites en chiffres, et ces chiffres, additionnés tous les trois mois, donnent lieu à un classement général par moyennes, classement dont le tableau est affiché pour l'instruction des élèves et des familles.

Il est impossible d'imaginer une appréciation du travail plus équitable, plus sûre, plus mathématique.

Ceux qu'elle concerne l'acceptent comme la certitude même et ils règlent leurs efforts en conséquence.

On conçoit quelle assurance les élèves contractent à de tels exercices, combien ils s'y aguerrissent pour leurs futurs examens en se familiarisant avec les diverses formes que

peuvent prendre les interrogations, selon les divers professeurs.

Ce n'est pas tout, on les habitue à travailler ensemble, à s'interroger entre eux, par une sorte d'enseignement mutuel, aussi profitable à celui qui sait qu'à celui qui ne sait pas.

Les résultats obtenus à Sainte-Barbe, ont fait, pendant plusieurs années, l'étonnement du public. Sans s'informer de ce qu'était sa méthode on en parlait dans l'Université comme d'une chose où il y avait de l'extraordinaire, voire même du surnaturel.

On l'appelait culture en terre chaude, système d'entraînement... etc., pures erreurs que M. Fourtoul, ministre de l'Instruction publique, s'est chargé de dissiper.

Il délégua, en effet, un inspecteur général pour faire une étude du régime de Sainte-Barbe, afin d'organiser mieux qu'il ne l'était l'enseignement scientifique des lycées.

Libéralement communiqués, les règlements de l'École préparatoire sont tombés dans le domaine public.

On a reconnu qu'ils ne poussent pas à l'abus des forces de la jeunesse, qu'ils n'impliquent l'emploi d'aucun artifice, que pour tout mystère ils tiennent les esprits sans cesse en éveil et en marche vers le but qu'il s'agit d'atteindre.

Avant de clore cette étude rétrospective de notre enseignement public et de cette organisation admirable qu'est l'éducation barbiste au XIX^e siècle et dont les bénéficiaires ont été inscrits, depuis bientôt un demi-siècle, par un de ces bons barbistes qui ont donné leur vie à leur collège, M. Nutly, je voudrais montrer de quelle utilité peut être, pour l'État, un établissement comme Sainte-Barbe.

En 1849, lorsque fut aboli le certificat d'études exigé pour se présenter au baccalauréat, Labrouste avait pressenti cette course au diplôme dont nous souffrons et cette armée d'adolescents soupirant après une position sociale et surtout une fonction d'Etat.

Aussi s'élevait-il avec force contre ces écoliers qui attendaient avec impatience leurs seize ans et qui, du plus loin qu'il leur était possible, se préparaient à l'examen et qui, plutôt que d'écouter les leçons de leurs professeurs, apprenaient par cœur le manuel du baccalauréat et les réponses toutes faites aux questions du programme.

Il déplorait que les études, au lieu d'être la gymnastique qui développe les forces de l'intelligence, fussent pour la mémoire une corvée où celle-ci acquérait, pour les besoins d'un moment, des connaissances qu'elle oubliait le moment d'après.

L'ancienne bifurcation, telle du moins qu'elle fut créée par M. Fourtoul, n'eut jamais droit de cité à Sainte-Barbe et la méthode de ce collège, grâce aux efforts de Labrouste, devint la loi de l'Université.

La bifurcation établie par M. Fourtoul divisait les jeunes gens après la Quatrième en écoliers ès-lettres et en écoliers ès-sciences qui, pendant deux années, avaient des cours communs dans la matinée et des cours spéciaux l'après-midi. Après un certain nombre d'années d'étude, on devenait bachelier ès-lettres ou bachelier ès-sciences.

Jugeant cette bifurcation désastreuse à un âge où les dispositions naturelles sont encore si peu précises, La-

brouste résolut de se tenir à l'écart, de se renfermer chez lui et d'agir à sa guise.

Sans faire une manifestation bruyante, il protesta contre ce qu'il appelait les errements de l'Université en faisant autrement qu'elle.

D'abord il rendit la bifurcation illusoire en la transportant à la fin de la troisième lettre.

Mais comme certains jeunes gens, à cause de leur âge, n'auraient pas eu le temps nécessaire pour se préparer aux écoles spéciales, il établit un cours préparatoire au baccalauréat ès-sciences et comprenant deux années d'étude.

Il dota ces cours de professeurs de lettres et de sciences spéciaux.

Après trois années d'essais, à son avis, suffisamment concluants, Labrouste en parla à la distribution des prix de 1854, ne voulant pas, disait-il, « que l'ordre observé dans sa maison fut un mystère » et notifia aux parents présents « les principes d'après lesquels il avait cru bon de se gouverner. »

Puis, pour l'instruction des familles qui auraient l'intention de lui confier leurs enfants, il fit imprimer, sous forme de règlement, les conditions d'études qu'il imposait à ses élèves.

Cela fit du bruit dans l'Université.

On en parla au Ministère comme d'un manifeste de révolte.

Le vice-recteur, M. Cayx, vint à Sainte-Barbe, délégué à fin d'enquête par le ministre.

On ne lui cacha rien, le règlement lui fut expliqué, puis il inspecta les classes.

« C'est parfait, dit-il en se retirant, je ne regrette qu'une chose, c'est que ce règlement ne puisse être introduit dans les lycées. »

Quelques années après, le règlement de Sainte-Barbe était appliqué dans tous les lycées de l'Empire.

Encore une fois Sainte-Barbe avait servi de champ d'expérience pour de nouvelles méthodes d'enseignement.

En songeant à ce passé glorieux de Sainte-Barbe j'ai plus qu'une espérance, la ferme conviction que, dans un avenir prochain, elle se chargera d'expérimenter de nouvelles méthodes et une nouvelle organisation de l'enseignement plus en rapport avec les besoins de notre société moderne et, comme toujours, il y aura pour elle plus d'honneur que de profit.

VI

L'ENSEIGNEMENT ACTUEL

« L'éducation publique ne forme des hommes pour aucune profession en particulier. Ce ne sont point des orateurs, des poètes, des philosophes, des savants, qu'on attend de nous. Lorsque nos élèves sortent de nos mains, ils trouvent d'autres écoles, d'autres études à faire, qui les disposent d'une manière spéciale à l'état qu'ils embrassent. Nous sommes quittes envers les familles, quand nous pouvons leur répondre : vos enfants ont profité de nos soins, ils sont capables de réussir dans ce qu'ils entreprendront. Nous sommes quittes envers la société quand nous pouvons lui dire : La jeunesse qui nous a été confiée promet de bons citoyens et des hommes qui sauront se rendre utiles.

Ces paroles que Victor de Lanneau prononçait à une distribution des prix de Sainte-Barbe, devant un auditoire de bourgeois cossus ou de gros fonctionnaires, n'ont plus aujourd'hui la valeur qu'elles avaient au

commencement du siècle. Elles ont perdu leur opportunité car les meilleures choses non seulement vieillissent, mais deviennent inutiles, mauvaises et quelquefois funestes.

En prononçant ces paroles, Victor de Lanneau semble ne plus se souvenir de l'idéal de 1798 ; il semble avoir oublié que la Révolution a tout changé en France et que l'état politique et surtout social des individus va peu à peu se transformer.

Pour des besoins nouveaux, il fallait préparer des hommes nouveaux ; les régimes qui suivirent oublièrent cette vérité.

Au temps de Victor de Lanneau, et un peu malgré lui, l'enseignement classique était seul en honneur ; il était, à de rares exceptions près, réservé aux classes possédantes : aux fils d'acheteurs de biens nationaux, pour lesquels la Révolution n'avait été qu'une affaire, ou bien aux enfants des anciens nobles qui étaient obligés de chercher dans les administrations publiques une place qui, avec les restes de leur fortune, leur permit de vivre et de faire honorable figure dans le monde.

Pour les éducateurs de la première moitié de ce siècle ces deux classes seules furent intéressantes. On leur distribua avec succès l'enseignement classique.

On fit d'eux des forts en thème et eux, à leur tour, se crurent des génies.

Mais on ne fit rien pour les fils de ceux que la Révolution n'avait pas tirés de l'obscurité ou enrichis.

Ainsi le grand mouvement de 1789, ce grand effort

pour la fusion des classes par une éducation commune et un enseignement pratique commun, avorta-t-il et fatalement nous a conduit à l'état actuel.

Pendant tout ce siècle, en effet, on a reparlé de la lutte des classes et une quatrième s'apprête à refaire contre la bourgeoisie, ce que le tiers fit jadis contre la noblesse et le clergé.

Puisse l'égoïsme de cette bourgeoisie, émancipée et enrichie par la Révolution, ne pas être fatal à notre pays !

Puisse son orgueil démesuré ne pas être pour elle une cause de mort violente !

Alors avec la troisième république, on est allé d'un pôle à un autre pôle.

On veut en effet, aujourd'hui, que les enfants, intelligents ou ignares, de tous ceux qui exercent une fonction quelconque, passent de longues années aux frais des contribuables, dans l'étude des sciences théoriques et des littératures anciennes.

Avant on réservait les études classiques, maintenant on les galvaude.

Le mal n'a fait que changer de nom.

Combien, en effet, sont aptes à digérer ces études et à en tirer profit ?

Combien plus grand est le nombre de ceux qu'elles rendent des disputeurs, des oisifs, des bavards qui parlent à tout propos de ces merveilles, sans les avoir comprises ou même entrevues.

S'ils étaient les seules victimes de ces funestes méthodes d'enseignement, le mal ne serait pas bien grand

et trouverait en lui-même son remède, mais c'est que l'homme du peuple est de plus en plus la chose de ces fruits secs de l'enseignement classique. Au long de ce siècle, pour leur conquérir le pouvoir, des milliers d'ouvriers sont morts, au hasard des Révolutions ; aujourd'hui, ils se sont abattus sur les agriculteurs, les petits commerçants, les humbles industriels, hommes rangés, sobres et travailleurs, ennemis du bruit et des intrigues politiques, dont ces paresseux et ces impuissants vivent largement.

Depuis trente ans on a galvaudé l'enseignement et cependant, malgré ces saignées monstrueuses des populations ouvrières, grâce à la désorganisation des populations rurales et autres, avant un quart de siècle nous verrons surgir un colosse, un monstre aux millions de têtes, brute inconsciente et aveugle, exaspérée par ces théoriciens, qui finiront par lui persuader que tous ceux qui possèdent peu ou rien, sont dépouillés et affamés par quelques privilégiés.

Ali ! ne laissons pas, par égoïsme, indifférence coupable ou lâcheté cette armée s'organiser, se discipliner, se ranger pour monter à l'assaut des lois et du capital, imparfaitement organisé, j'en conviens, mais au contraire, par une éducation plus rationnelle, plus adaptée aux milieux, plus pratique, plus utilitaire, plus démocratique enfin, montrons aux fils de ces exaspérés, que la destruction n'est pas un moyen, que le nivellement n'est pas un but, que l'ordre est la condition de la liberté et que le peuple n'a pas de plus grands ennemis que les intellectuels, que les diplômés de toutes sortes

qui, par nature et par éducation, ne sont et ne peuvent être que des théoriciens ou des sectaires, enfin que la loi et l'autorité sont des entités auxquelles ne doivent pas toucher leurs esprits superficiels et leurs mains inhabiles.

N'oublions pas que nos enfants portent en eux l'avenir de notre pays.

Que le passé nous serve de leçon et qu'il nous montre que l'anarchie politique, dont la cause est la lutte des classes, n'a jamais rien créé et que, d'autre part, l'intellectuel est incapable de toute organisation sociale.

Que sont en effet les intellectuels, fruits de notre éducation classique ?

Les études qu'ils ont faites leur permettent bien d'entendre un principe abstrait et d'en tirer toutes ses conséquences logiques ; mais par cela même qu'ils n'ont jamais fait travailler que leur cerveau, ils n'ont aucune notion de la vie pratique, des hommes en chair et en os, des professions sociales ; ils ne connaissent que rêves, perceptions, simulacres et sont incapables de se figurer une société complexe comme la nôtre et de déterminer les conditions indispensables à sa stabilité.

Faire un discours, un article de journal où il y a plus de mots que d'idées, une brochure, un rapport en style emphatique où, à propos de tout, ils parlent des droits de l'homme, des immortels principes, du bloc révolutionnaire, du péril clérical, voilà tous les talents de ces forts en thème.

Quelques-uns très bien doués, ou dont la culture

classique a été poussée, sont éloquents, mais d'une éloquence qui toujours sent l'école et manque d'âme.

Y a-t-il rien de plus ? Je ne le crois pas, car l'action ne remplacera jamais les idées justes et saines. Nous ne pouvons demander plus qu'ils ne peuvent donner.

Dans toutes les questions ils seront intellectuels et jamais humains. Ils seront avocats, professeurs, notaires, huissiers, médecins, procureurs et jamais d'humbles et bons serviteurs du pays ; mais, comme aujourd'hui, ils sont nombreux, remuants et bavards et que nous sommes gobeurs, mous et même lâches, ils jouent les premiers rôles, ils sont tout.

Un degré au-dessous d'eux, ont poussé les charlatans de l'idée socialiste, les chevaliers de la plume journalistique et toute la foule des déclassés, des bavards, des noctambules, des affamés de justice sociale qui, depuis des années, attendent une occasion et promènent de la rue au cabaret, des salles Octobre à leurs mansardes, leurs idées creuses et leurs prétentions incomprises.

Au dessous encore, des intelligents, anciens paresseux de collège, qui ne sont que des impulsifs, en qui les instincts ont à peine été dégrossis, incapables de se diriger et de diriger les autres, mais instruments admirables aux mains des théoriciens classiques, dont ils soutiennent les idées, sans y rien comprendre, de leurs poumons et de leurs gourdins.

Enfin les traîneurs de rues, tout le prolétariat intellectuel et politique, ayant fait de vagues humanités, tous vagabonds, rebelles à la loi du travail et de l'effort

personnel qui, malgré un certain air de civilisation, que conserve encore la crainte du gendarme, ont gardé tous les instincts de la vie sauvage et ne demandent qu'à donner carrière à tous leurs appétits de débauche et de paresse.

Education fausse ou bien absence d'éducation, enseignement inutile pour le plus grand nombre et qu'on ouvre à tous, voilà ce qui pousse les uns à réaliser leurs chimères et les autres à sortir du cercle de leurs professions ou de leurs métiers, pour remédier aux imperfections de la chose publique.

Certes, je comprends que des ouvriers, souffrant de la concurrence économique, en même temps que de l'augmentation constante des impôts indirects, mais surtout de l'impôt du sang qui leur prend à tous les trois meilleures années de leur vie, trouvent leur état misérable sous des apparences trompeuses de bien-être ; je comprends qu'endoctrinés par les sophistes, ils prennent pour des réalités prochaines, leurs simulacres vides, leurs entités philosophiques, leurs marionnettes sociales ; je comprends que ces malheureux cherchent leur délivrance dans cet état meilleur qu'on leur promet et par la suppression des légalités ambiantes : ils sont, en agissant ainsi, des êtres instinctifs, par conséquent irresponsables ; mais que les législateurs, que des hommes d'état, des ministres, embrassent ces théories, cherchent à leur donner de la vie, à les faire passer à l'acte, sans vouloir rechercher les causes de cette maladie sociale, sans vouloir essayer des traitements pour la guérir, sans vouloir expérimenter des

modus vivendi transitoires, sans avoir glorifié, en les imitant, les initiatives privées qui sont à l'avant-garde des actes publics, voilà ce que je ne comprends plus.

Mais où allons-nous, mon Dieu ?

Dans l'armée sociale, qu'on le veuille ou non, il y aura toujours des soldats, des caporaux et des sergents et comme cette hiérarchie n'est pas l'œuvre de la logique, mais de l'évolution naturelle, il faut non seulement l'accepter, mais la défendre et l'améliorer dans la mesure du possible.

Le tort du plus grand nombre est de se croire apte aux grades supérieurs sans en avoir les capacités; le tort de ceux auxquels des facultés naturelles ont permis l'accession des grades supérieurs, est de ne pas améliorer, par tous les moyens possibles, la condition des humbles plus pour leur faire aimer leur métier, que pour leur permettre de s'élever dans les degrés de la hiérarchie fonctionnariste.

Voilà l'œuvre que l'enseignement et l'éducation doivent entreprendre et c'est dans sa réalisation qu'est le salut de notre pays.

Que produit aujourd'hui l'éducation universitaire ?

D'orgueilleux mandarins de sciences ou de lettres qui se décernent des brevets d'infailibilité et la propriété indéfinie de ces brevets pour eux et leurs descendants.

Des fonctionnaires supérieurs qui vivent sans rien faire, sur la fortune sociale, embusqués dans les châteaux-forts de leurs fonctions.

Des fonctionnaires inférieurs qui végètent dans les

grades subalternes parce qu'ils sont inintelligents ou sans relations et parce qu'élevés dans le mépris des travaux manuels et de l'effort corporel, ils sont incapes à tout ce qui n'est pas une fonction et sans courage pour recommencer leur vie.

Des gazetiers sans talents, dont les idées suivent la loi de l'offre et de la demande.

Des harangueurs de meetings populaires, rebut des lettres, du barreau ou du clergé, devenus professeurs de politique, ou simplement aboyeurs et vendeurs de panacée sociale, vivant de la crédulité publique ou de subventions intéressées.

Tous gens de probité douteuse ou d'improbité prouvée et qui, à cause de leurs goûts ou de leurs vices, ont été chassés de tous les emplois sociaux.

Ah ! ils mènent un rude combat contre l'organisation actuelle qui les gêne dans la satisfaction de leurs appétits. Alors ils se sont appelés le peuple et ils se délèguent le droit et le mandat de veiller à son salut.

Il est facile de saisir le but de tous ces intellectuels : C'est l'éviction des affaires publiques et ensuite l'écrasement de tous les gens travailleurs, rangés et probes, sous la dictature de ceux qui ne le sont pas.

Ou bien, et je crois me rapprocher davantage de la vérité, c'est le despotisme d'une oligarchie égoïste par instinct, corrompue par une éducation mauvaise, détachée par cette éducation même des masses populaires, sans traditions nationales, sans vues pratiques pour les temps présents, sans aucune compréhension du demain.

L'action maîtresse, elle s'arrogera le droit de marquer ses adversaires politiques, de les parquer comme des moutons galeux, de les mettre même hors la loi.

C'est donc l'absence d'une éducation commune qui est la cause principale de cette situation pleine de périls.

Est-ce l'éducation du collège ou du lycée qui comblera le fossé ?

Non.

Un fils du peuple intelligent marquera toujours le pas derrière le fils du gros fonctionnaire qui n'a pour toute qualité qu'une épaisse bêtise, mais un titre égal acquis par les moyens que nous connaissons et de puissantes relations. Si, malgré tout, il s'est élevé à de hauts emplois, il oublie rapidement ses origines et n'a que du mépris pour ceux qui n'ont pas su, comme lui, faire leur chemin.

C'est encore moins l'éducation congréganiste qui attire aujourd'hui, non seulement tout ce qui se rattache au passé et qui conserve un espoir de ressusciter des choses à jamais abolies, mais encore tous ceux qui pensent que l'anticléricalisme n'est pas un dogme, que la religion est, comme disent les Anglais, le ciment de l'ordre social, que les théories du Karl-Max, en dépit de nos professeurs de philosophie, ne sont pas l'évangile des temps nouveaux et que le traité de Francfort n'est pas, comme on le croit dans certains milieux universitaires, aussi caduc que le traité d'Utrecht.

Ainsi, d'un côté, nous avons des classes qui ne se

sont jamais rapprochées, entendues, associées, fondues les unes dans les autres.

D'un autre, une classe nombreuse autant qu'ignorante et que l'oligarchie actuelle entretient dans son ignorance, qui veut que ses désirs soient des besoins et ses idées des vérités et qui, sous le couvert de la conquête politique, formera un gouvernement qui prendra ses conducteurs en bas.

De telle sorte que, comme il y a en Allemagne des crimes de lèse-majesté impériale à propos de bottes, il y aura chez nous des crimes de lèse-majesté gouvernementale et que l'on commettra ce crime, si par action, parole ou même pensée, on conteste, on dénie à ce gouvernement l'inamovibilité. Hors de la secte, il n'y aura pas de profits et il sera bien entendu que les prêtres, les nobles, les riches, les industriels, les négociants, les cultivateurs, les ouvriers sobres et travailleurs et aussi les indifférents ne seront rien et que les fonctionnaires seront tout.

L'éducation de l'esprit, dit M. Fouillée, a pour but de développer les capacités morales, esthétiques et intellectuelles des jeunes gens ; le développement inégal de ces capacités, laissera se manifester les supériorités naturelles qui sont nécessaires aux fonctions diverses et aussi au progrès de l'humanité. C'est seulement en ces supériorités qu'existe le dépôt héréditaire des grandes traditions. Elles sont un lien entre le passé et le présent et elles préparent l'avenir. Donc, pour conserver et progresser, il faut une libre sélection des capacités et à celles-ci seulement, réserver l'accès aux fonctions. Une démocratie, mal entendue, peut seule être hostile par

instinct, par nature à tout ce qui semble une élite, à tout ce qui n'accepte pas le joug des médiocres. Est-ce que la nature ne progresse pas uniquement par les espèces supérieures ? Ce qu'il faut avant tout, c'est empêcher le nivellement aveugle, c'est réagir sans cesse contre ce mouvement naturel qui pousse la masse à se choisir des conducteurs en bas ?

Donc, enseignement pratique et utilitaire commun à tous les Français jusqu'à un âge assez avancé, éducation semblable, sélection sévère des élites naturelles ; voilà qui fera plus pour la fusion des classes que toutes les révolutions possibles.

Voilà le but où doit tendre l'Université de demain. C'est ce qui ressort, à mon avis, des dépositions faites à la Commission de l'enseignement, par les hommes qui pensent que l'Université doit se transformer si elle veut reviriliser notre pays et lui faire tenir une place honorable dans l'histoire du prochain siècle.

J'ai tenu à montrer les funestes effets que produit l'enseignement classique actuel, afin de mettre en garde les parents contre la manie qu'ils ont de mettre leurs enfants, dès leur plus jeune âge, dans les lycées et collèges pour y recevoir cet enseignement classique.

Qu'ils se gardent de leur éviter l'école primaire, c'est la meilleure de toutes les écoles.

Comme je ne suis pas seul à penser que l'école primaire est nécessaire à tous, je me permettrai de mettre sous les yeux de ceux qui voudront bien me lire, en plus de ma déposition à la Commission de l'enseignement, d'importants fragments de dépositions de pro-

fesseurs ou d'hommes considérables qui pensent comme moi.

Car mon opinion, toute sincère qu'elle soit, et le fruit de seize années d'éducation et d'enseignement, pourrait sembler à beaucoup paradoxale, jacobine ou niveleuse ; or, après les témoignages que je vais invoquer, j'espère que les pères de famille comprendront qu'il est temps de demander aux pouvoirs publics une nouvelle organisation de l'enseignement.

VII

DÉPOSITION FAITE A LA COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT

Monsieur le Président,
Messieurs les Députés,

Un plan de réforme de l'enseignement secondaire ne doit pas être l'œuvre hâtive ou même de longue haleine élaborée par des théoriciens, dans le silence du cabinet, non plus que l'œuvre personnelle d'un homme, fût-il Napoléon I^{er}

Une réforme, ou plutôt la réorganisation de l'enseignement secondaire, doivent être l'œuvre d'hommes libres comme vous, comme vous procédant à une enquête aussi complète que celle que vous avez entreprise, vous éclairant à toutes les lumières, faisant appel à toutes les spécialités de l'enseignement.

Personne, en effet, n'est capable de vous apporter un plan parfait ou simplement complet, encore que ce plan ait pour auteur une de ces puissantes intelligences qui m'ont précédé ou qui me suivront à cette barre.

Mais de ce choc d'idées contraires, de cette étude de plans parallèles, vous saurez dégager, j'en suis sûr, une réforme d'autant meilleure qu'elle aura été plus patiemment élaborée, d'autant plus complète qu'elle aura été l'œuvre d'un plus grand nombre, d'autant plus salutaire qu'elle contribuera, j'en suis certain, au relèvement moral et physique de notre pays, qui en a grand besoin.

Je vous demanderai la permission de vous parler :

1. De la direction des lycées.
2. Des répétiteurs et de l'internat.
3. De l'enseignement primaire supérieur comme base de tous les enseignements : professionnel, moderne et classique.

De la direction des lycées.

La science pure, c'est-à-dire, les seuls titres universitaires, l'agrégation par exemple, sont loin d'être indispensables pour la bonne direction d'une maison d'éducation.

Examinons, en effet, ce que sont aujourd'hui les proviseurs de nos lycées.

Prenons le meilleur.

Il a été un professeur émérite, il est un éducateur dans toute l'acception du terme ; c'est un homme ferme, mais bienveillant, aux idées larges et neuves.

Dans la mesure du possible, il a su libérer son es-

prit de la routine et des traditions vicillotes de l'Université.

Il est un éducateur idéal.

Livré à lui-même, il ferait des merveilles.

Eh bien?... toute sa vie il sera un impuissant malgré son énergie, et un inutile malgré ses qualités.

Il est condamné, en effet, à tourner avec tout son personnel dans le cercle étroit des prescriptions de 1808, ou bien dans celui des décrets ou règlements postérieurs, rédigés par des défenseurs quand même des vieux dogmes universitaires. Toute sa vie il sera tenu en laisse par des universitaires, qui n'ont pratiqué l'éducation que le jour où, assis à leur bureau, ils ont écrit des circulaires inutiles, quand elles n'étaient pas impraticables ou funestes.

Un autre administrateur se présente sous cette forme : c'est un ancien professeur très diplômé, mais auquel a manqué, pour réussir, le savoir faire ou la patience. Malheureux dans l'enseignement, il a demandé à être administrateur, il l'est. Croyez-vous que celui qui n'a pu faire le moins, pourra faire le plus ?

Un troisième enfin se présente, tout aussi diplômé que ses prédécesseurs. Pendant 20 ou 25 ans, il a enseigné au nord, au midi, un peu partout, sans avoir pu rester nulle part, partout le jouet des élèves qui avaient bien vite su discerner l'autorité de son enseignement et l'énergie de son caractère. Professeur impossible, cet homme a été fait administrateur, car il est agrégé et le ministre lui doit une fonction. Il diri-

geait mal 25 ou 30 élèves, on lui en confie plusieurs centaines et on veut qu'il réussisse.

En général, je crois que le pouvoir central et, en l'espèce, le directeur de l'enseignement secondaire, sera impuissant à choisir de bons administrateurs, tant qu'il s'obstinera à prendre, au hasard des recommandations politiques, des hommes étrangers à la région, et tant qu'il n'abandonnera pas aux Comités locaux, Conseils de discipline, Comités d'anciens élèves, Chambres de commerce, le soin de présenter à la nomination du ministre, les hommes qui seront jugés les plus dignes et les plus aptes.

Au contraire, si vous voulez accepter le principe de la décentralisation de l'enseignement, si vous consentez, d'accord avec les Universités et les départements, à créer des enseignements régionaux, alors les choses changent.

Chaque Université organisera, mieux que le pouvoir central, dans les départements de son ressort, un enseignement en rapport, d'une part avec les besoins généraux d'un État comme le nôtre, d'autre part un ou plutôt des enseignements locaux qui permettront à une foule de jeunes gens d'acquérir des connaissances spéciales utiles dans telle ou telle région : tissage et filature, teinturerie, mines, mécanique, électricité, agriculture, viticulture... etc.

Mais il ne faut pas oublier de créer à côté des cours théoriques, des ateliers, des champs d'expériences pour faire de ces études un enseignement pratique, et de laisser à ce sujet toute initiative aux nouveaux proviseurs.

Si cette décentralisation n'était pas une fiction, si les Universités étaient vraiment autonomes dans leur ressort, c'est alors qu'il serait indispensable de changer le mode de recrutement des chefs de nos établissements d'enseignement secondaire, et c'est dans cette espèce que le recrutement régional serait une excellente chose. L'autorité d'un directeur ou d'un proviseur, peu importe le nom, serait toute autre que l'autorité des proviseurs et des principaux actuels.

Les Conseils de discipline et les Conseils d'administration seraient d'ailleurs les régulateurs de cette autorité, afin qu'en aucun cas elle ne puisse dégénérer en tyrannie. Ce directeur aurait la haute main sur tout le personnel d'enseignement pratique et physique.

La surveillance et le contrôle de l'enseignement intellectuel serait confié : à lui, d'abord, puis au recteur, aux inspecteurs d'Académie, aux inspecteurs primaires, aux membres des Conseils d'administration qui viendraient, à des jours indéterminés, assister comme simples auditeurs aux exercices physiques, scientifiques et littéraires.

D'autre part, si vous vouliez relier le passé au présent, vous trouveriez, j'en suis sûr, dans les Conseils d'administration ou de perfectionnement des divers établissements, d'anciens élèves, fonctionnaires retraités ou bien exerçant une profession libérale qui vous apporteraient, avec un complet désintéressement pécuniaire, une expérience précieuse et surtout un esprit débarrassé de la tutelle et, disons le mot, de la servilité hiérarchique. Ils formeraient un bataillon de

contrôleurs compétents, impartiaux et désintéressés.

J'irai même plus loin, au risque de paraître paradoxal. Je crois qu'il serait bon que les directeurs des grands établissements d'enseignement secondaire, ne fussent pris qu'exceptionnellement dans le personnel enseignant, souvent ignorant des choses pratiques ou les méprisant, enclin à la routine, alourdi par la tradition, rebelle à tout changement et par atavisme et éducation, ennemi des idées neuves ou simplement originales.

A ce sujet, voulez-vous me permettre de vous rappeler ou de vous apprendre qu'il y a cinquante ans, un avoué près le Tribunal de la Seine, à la demande du Conseil d'administration de Sainte-Barbe, prit la direction de ce collège et à sa mort le laissa dans un état de prospérité inconnu jusqu'alors dans les fastes universitaires, à tel point que l'Ecole préparatoire de Sainte-Barbe servit de modèle lorsque des écoles similaires furent créées dans les lycées de Paris.

Des Labrouste, vous en trouveriez des centaines en dehors des cadres de l'Université, ou plutôt les Conseils d'administration trouveraient des centaines d'hommes si on leur faisait une situation digne de leurs mérites, qui seraient d'admirables éducateurs, pleins d'abnégation, de dévouement et aussi de désintéressement.

Ce sont là les vertus naturelles indispensables que ne donnent ni les diplômes universitaires, ni les écoles de pédagogie, ni même la pratique de l'enseignement, mais que donne sûrement une vocation naturelle ai-

déc par des hommes qui ont une longue pratique de l'éducation dans les postes inférieurs.

Les maîtres répétiteurs et l'internat.

M. Ribot. — Monsieur Potot, vous êtes surveillant général au collège Sainte-Barbe. Voulez-vous dire quelle est la mission exacte que remplit le surveillant-général et les observations que vous auriez à présenter sur leur situation et sur les améliorations à faire ?

M. Potot. — J'ai traité la question de l'enseignement secondaire en général, dans un rapport que j'ai soumis au Comité Dupleix.

M. Ribot. — Nous sommes arrivés à un point de notre enquête où nous sommes obligés de serrer les questions d'après les spécialités. Nous voudrions nous occuper aujourd'hui du régime intérieur des lycées, au point de vue de la surveillance et de la conduite des élèves.

M. Potot. — Puis-je vous parler de la question des maîtres répétiteurs, des exercices physiques et de l'internat ? C'est un chapitre important de mon travail.

M. Ribot. — Parfaitement, vous avez la parole.

M. Potot. — Si nous acceptons la conception que Napoléon I^{er} se faisait des lycées, c'est à-dire une préparation aux écoles militaires, nous sommes obligés d'avouer qu'il avait admirablement organisé ces établissements. A leur tête, des officiers civils qui rele-

vaient de lui plus que de son ministre, au-dessous des sous-officiers, soumis eux-mêmes à des règlements inflexibles, à une discipline étroite, afin de la mieux appliquer aux enfants, puis des professeurs qui n'enseignaient que ce qu'ils croyaient bon et utile de faire enseigner, tous les exercices de la journée faits au roulement du tambour, en silence et au pas, en un mot l'école régimentaire dans les maisons d'éducation.

Après la chute de Napoléon, l'Université conserva longtemps l'impulsion donnée par son fondateur. Elle resta une sorte d'ordre laïque dont la discipline et l'enseignement formaient un dogme intangible.

Peu à peu cependant l'édifice se lézarda. Par les fissures l'esprit moderne y pénétra. L'enseignement aussi évolua, mais dans un cercle trop restreint, alors que la discipline de despotique et d'étroite qu'elle était d'un bond devenait anarchique, ce qu'elle est malheureusement aujourd'hui.

S'il ne faut pas militariser l'enfant, il ne faut pas non plus le considérer comme un être parfait, ou même comme un homme et l'abandonner à la seule tutelle de sa raison, comme le pensent les néo-éducateurs.

Pour ma part, je ne crois pas que l'enfant soit naturellement bon. Il est méchant, et avant de s'en faire aimer il faut s'en faire craindre. La peur sera pour lui le commencement de la sagesse, et quand il est sage on s'en fait facilement aimer.

M. Ribot. — La peur, c'est un gros mot quand il s'agit d'un enfant.

M. Potot. — Je ne crois pas, c'est la condition indis-

pensable du respect de l'autorité. — « En naissant, l'homme est faible, méchant, stupide, le but de l'éducation est de donner des forces à son corps, des vertus à son cœur des lumières à son intelligence. Pour donner des forces à son corps, il faut un air pur et sain, des lycées hors des villes, une nourriture substantielle, des exercices physiques sagement dirigés. Pour donner des vertus à son cœur, il faut l'appât des récompenses et la crainte des punitions, il lui faut des triomphes flatteurs, il faut qu'il sache que ses éducateurs accordent tout à ses besoins et refusent tout à ses caprices. Pour donner des lumières à son intelligence, il faut que tous les exercices soient attrayants et que les classes soient faites avec gaieté et rondeur. Il faut savoir allier à l'étude des belles-lettres, langues vivantes ou mortes, histoire des révolutions, géographie physique et économique qui donnent à l'esprit de l'étendue, de l'élevation et de la justesse, l'étude des sciences physiques, naturelles et mathématiques qui augmentent la puissance de la raison. » Ne vous semble-t-il pas que ce sont là idées de contemporains demandant une réforme de notre enseignement secondaire, et cependant cette page a été écrite il y a cent sept ans, par le citoyen Serane, auteur d'un plan d'éducation nationale présenté au Comité de la Convention en l'an II. Pourquoi ne trouve-t-on plus trace de ces idées dans les programmes de 1808 ?

Le doit-on au régime impérial ou bien au mépris qu'eurent, pour un simple instituteur public et pour de simples conventionnels, les grands universitaires de

1808. Je voudrais me servir de cette page pour esquisser la conception que je me fais du personnel disciplinaire nouveau dans nos établissements d'enseignement secondaire.

Plus haut, j'ai parlé des directeurs, parlons maintenant du fonctionnaire le plus important dans nos internats, du dédaigné, du méprisé encore plus par les professeurs que par les administrateurs, de l'ancien pion, du maître répétiteur comme on l'appelle dans notre langue moderne.

Jusqu'ici cet être n'a été qu'un professeur de silence ; il serait vraiment temps de délier la langue de ce muet et de le faire parler. Il serait temps non seulement d'en faire le collaborateur du professeur, mais encore de lui donner ces fonctions spéciales dans le but de le préparer au professorat.

Si vous admettez la sélection sévère que je professe plus loin pour passer d'une classe inférieure à une classe supérieure, il faudra mettre au service des intelligences médiocres ou tardives, les moyens de suppléer à ces défauts. En l'espèce, qui sera plus apte que le maître-répétiteur actuel à expliquer aux élèves faiblement doués, tout ce qui sera resté obscur, pour leur mâcher la besogne, les mettre sur la voie du progrès, en un mot ouvrir leur intelligence à des choses qu'il leur est impossible de percevoir rapidement ?

Pendant tout le cours des études primaires et primaires supérieures, pendant les deux premières années d'enseignement moderne et classique, il serait bon que pendant l'étude du soir les maîtres répétiteurs prissent

de petits groupes d'élèves pendant une heure au moins.

Ils dirigeraient leur travail en leur donnant des explications suffisantes, qu'il s'agisse de latin ou de grec, de langues vivantes, de physique, de chimie ou de mathématiques.

M. Ribot. — Qui s'oppose à ce qu'il en soit ainsi?

M. Potot. — On demande au maître répétiteur d'avoir une étude silencieuse ; il lui est donc bien difficile de donner des explications aux élèves. Comment voulez-vous qu'un répétiteur qui a la charge de surveiller 25 ou 30 élèves, puisse en faire venir à son bureau, 1, 2, 3, pour leur donner des explications ? Pendant ce temps, les autres élèves s'amuseraient.

M. Ribot. — Mais le défend-on aux répétiteurs ?

M. Potot. — On ne le défend pas ; mais s'ils le font et s'il en résulte quelque désordre en étude, on se plaint de leur manque d'autorité, et alors ils cessent de s'occuper du travail des élèves.

M. Ermant. — Il y a des répétiteurs qui le font.

M. Potot. — Je ne le pense pas, les établissements où cela se fait bien sont rares. J'ai été répétiteur, je sais combien il est difficile de s'occuper à la fois de l'élève qui est à votre bureau et de la direction de l'étude.

M. Ribot. — C'est aux maîtres à disposer convenablement les choses. C'est une affaire personnelle.

M. Potot. — Oui, monsieur le Président, mais c'est excessivement difficile et on n'en tient aucun compte aux maîtres qui le font et réussissent.

M. Ribot. — Comment voulez-vous qu'on fasse alors ?

M. Potot. — J'y viens, monsieur le Président : en outre, le maître répétiteur ferait réciter les leçons, interrogerait les élèves sur les matières étudiées en classe, dans le courant de la semaine, débarrassant le professeur d'une besogne ardue et peu profitable aux têtes de classe.

D'autre part, les maîtres répétiteurs seraient d'excellents chefs de travaux pratiques, en même temps que des directeurs compétents d'excursions scientifiques.

En un mot, il feraient œuvre d'hommes intelligents et en pratiquant la discipline scolaire, se prépareraient vraiment au professorat.

Mais ici une objection se pose : à qui sera confiée la surveillance des études et en particulier de l'étude du soir.

D'abord les études de la matinée seraient remplacées par des travaux pratiques, sous la direction des maîtres répétiteurs ; d'autre part, si vous m'accordez que les exercices physiques, tels qu'ils sont compris aujourd'hui, sont insuffisants et presque un non sens, il me sera facile de résoudre cette difficulté.

M. Ribot. — Nous sommes convaincus de l'utilité des exercices physiques. Vous trouvez qu'ils ne sont pas pratiqués d'une façon suffisante ?

M. Potot. — Ils n'existent même pas. Or, il est nécessaire que dans nos internats, les exercices physiques, les jeux surtout, soient rendus obligatoires comme l'assistance aux classes ; il faut qu'ils soient quotidiens, largement organisés et aussi attrayants que possible

Il faudra donc donner à chaque groupe de quarante

élèves, internes, demi-pensionnaires et externes un maître de gymnastique ou de jeux.

Il sera facile de recruter ce personnel, d'abord chez les spécialistes des exercices physiques, puis chez les sous-officiers, élèves ou anciens élèves des écoles de gymnastique.

On les choisirait jeunes, actifs, rompus à tous les exercices physiques. Leur service consisterait dans la direction des exercices de gymnastique, des jeux pendant les récréations, pendant les promenades ou excursions, dans la surveillance de l'étude du soir, qui serait facile puisqu'une partie des élèves seraient en conférence avec les maîtres répétiteurs. Ils seraient aussi d'excellents maîtres d'armes et d'équitation et aussi de natation.

Ainsi, il serait inutile de recourir à des personnes étrangères, dont les leçons sont toujours ouérenses pour les familles.

« Dans les jeux des enfants, le désir de briller, de passer leurs concurrents, développe tous les mouvements de l'âme : la jalousie, la violence, l'orgueil, la colère. Ces jeux fourniront donc l'occasion d'habituer les enfants à toutes les vertus sociales : bonne foi, complaisance, modération, générosité, grandeur d'âme, mépris des saisons, de la douleur corporelle, courage, intrépidité dans le danger. On doit profiter de tous les mouvements de ces jeunes âmes, pour y jeter le germe de toutes vertus et y étouffer celui des vices. Ces jeux publics animés par des prix, par l'émulation et quelquefois par la présence de spectateurs, donneront au

sang une impétuosité qui se communiquera aux âmes, que vous gagnerez facilement aux idées généreuses. Donc, dans toutes les écoles, organisez des jeux de toutes sortes, faits des courses, sauts, lancements de disques, arc, arbalète, équitation, natation. Chacune de ces spécialités doit être récompensée par un prix et le premier grand grand prix sera donné à celui qui, ayant le plus de force et de souplesse, aura en même temps donné les plus grandes preuves de docilité, d'attachement et de respect à ceux qui l'élèvent. »

Cette page ne semble-t-elle pas sortie de la plume d'un de ces grands éducateurs anglais, si fort à la mode aujourd'hui et auxquels nous demandons de vouloir bien régénérer notre pays en donnant à nos enfants des muscles, un esprit et un caractère anglais ?

Quoiqu'ils disent, nos voisins, comme toujours n'ont rien inventé ; ils ont simplement mis en pratique la méthode d'éducation appliquée, il y a cent huit ans, par le citoyen Jussieu, dit le Vieillard de Vichy.

Il ne faut pas oublier que cette page est la condamnation de nos méthodes actuelles d'éducation, comme celle de Serane est la condamnation de notre enseignement ; mais, en même temps, elle est la preuve que nous n'avons rien à emprunter à nos voisins, si ce n'est peut-être les noms qu'ils donnent à leurs jeux et que nous avons tout ce qu'il faut pour faire aussi bien qu'eux si nous avons un peu de volonté et d'esprit pratique.

Du régime de l'internat.

Dans les lycées et collèges, le temps consacré aux études sédentaires est beaucoup trop long. Pourquoi, en effet, demander à des enfants un effort, que beaucoup d'hommes, de bureaucrates seraient incapables de fournir ; neuf, dix et quelquefois douze heures d'études quotidiennes. Il y a là une exagération évidente et qui ne profite nullement, j'en suis certain, à leur culture intellectuelle.

A mon avis, jusqu'à l'âge de 14 ans environ, presque tout le travail purement intellectuel doit se faire en classe et pendant l'étude de l'après-midi ou du soir, suivant les saisons, étude qui n'excéderait jamais deux heures ou deux heures trente.

Les études de la matinée seraient consacrées à des exercices pratiques, confection de cartes d'après des reliefs, dessin graphique, dessin d'imitation, écriture, travaux de laboratoire qui demandent une plus grande dépense d'activité corporelle. Pendant la belle saison, tous les après-midi, jusqu'à la classe du soir, ou bien après la classe suivant la température, seraient consacrés aux exercices physiques, aux jeux en plein air, partout où cela serait possible.

A cet âge, en effet, les exercices physiques sont absolument indispensables et il est nécessaire qu'ils soient organisés avec méthode et autorité

De 10 à 11 ans, en effet, c'est pour les enfants l'âge

qui précède et accompagne la grande croissance et qui, aidée par une scolarité trop sédentaire, apporte chez l'enfant des désordres pathologiques qui doivent appeler l'attention de l'éducateur.

Entre 12 et 15 ans on a souvent constaté chez les petits intellectuels des déviations du rachis : les épaules quittent le plan vertical pour se porter en avant, la poitrine semble se rétrécir, car la capacité thoracique ne grandit pas en proportion du squelette ; les muscles, en s'allongeant, perdent de leur densité et de leur force, surtout ceux des régions lombaires et dorsales.

C'est alors que sont à craindre les désordres moraux qui naissent du surmenage intellectuel sans compensation physique. Donc il est nécessaire d'augmenter à cet âge l'activité corporelle ; mais il faut choisir les exercices et les doser, c'est ce que je vais essayer de faire.

« Jeux divers au grand air, mais jeux où le corps entier a une part active. Eviter la plupart des sports et surtout la recherche de la virtuosité gymnastique qui localise l'effort et nuit souvent au développement harmonieux de l'individu. Gymnastique de plancher, suspensions, tractions, équilibres, assouplissements, en un mot tous les mouvements dont le but est : le redressement du rachis, le placement des épaules, l'agrandissement de la cage thoracique, la solidité de la ceinture abdominale. Tous ces exercices seraient modérés, mais fréquemment répétés et obligatoires. »

Rien n'empêchera, après la quinzième année, de conserver aux jeunes gens déjà exercés une partie des heures consacrées aux exercices physiques.

M. Ribot. — Vous trouvez que les exercices physiques ne sont pas donnés d'une façon suffisante.

M. Potot. — Ils n'existent même pas. Chaque élève y consacre quarante minutes environ par semaine ; par contre, le temps consacré aux études sédentaires est beaucoup trop long.

A ce sujet, j'ai proposé, dans le travail que j'ai soumis au Comité Duploix, de faire toutes les classes de deux heures ; la première heure consacrée à la leçon du professeur et la seconde consacrée à la rédaction, sous la surveillance du professeur, de l'enseignement qui vient d'être donné.

Je crois que ce serait une excellente méthode pour toute espèce d'enseignement. On pourrait ainsi réduire considérablement les heures d'étude.

Ainsi entendus, les exercices physiques augmenteraient l'appétit des enfants, de telle sorte qu'il sera indispensable de modifier ou plutôt d'augmenter la quantité de viande qui constitue la base de la nourriture dans nos établissements d'enseignement secondaire.

Il serait bon que les élèves fissent chaque jour quatre repas :

1° Le matin, quelques instants après le lever, alternativement : viandes froides, chocolat, œufs avec beurre ou fromage, thé léger mouillé de lait.

2° Au milieu de la journée, un repas substantiel où chaque enfant aurait au moins 100 grammes de viande crüe et sans os.

3° Après la classe du soir, un pain beurré avec jambon ou saucisson.

4° Le soir vers 8 heures en hiver ou 8 h. 30 minutes en été, un repas composé d'un potage lacté et d'un léger morceau de viande.

Ainsi entendue l'hygiène des enfants serait meilleure et je crois que nous aurions des corps forts et comme conséquence des intelligences saines.

La mise en pratique de ces réformes dans le régime des jeunes enfants, apporterait quelques modifications dans le régime des adultes qui, cependant, continueraient à fournir une somme de travail intellectuel assez analogue à celle qu'ils fournissent aujourd'hui.

Il y a enfin une question, dont il est nécessaire de dire quelques mots : je veux parler de la vie en commun au dortoir.

Mon expérience me force à confesser que le dortoir, tel qu'il est organisé en ce moment, est la plaie de tous les internats, laïques ou ecclésiastiques, et une cause de corruption, malgré toutes les surveillances.

Partout où la chose serait possible, il faudrait donner à chaque enfant, et ensuite successivement dans tous les lycées et collèges, des sortes de boxes comme au collège Rollin ou mieux encore de petites chambrettes comme à Sainte-Barbe, mais seulement pour la nuit, tout le travail de jour devant se faire en commun.

M. Ribot. — Sur ce point, les avis des chefs d'établissements sont partagés ; il y en a qui pensent que la surveillance est plus facile dans un dortoir.

M. Potot. — Je ne le pense pas, monsieur le Président. La surveillance serait plus facile avec des chambres parce qu'on pourrait la faire faire par des

veilleurs de nuit qui resteraient là continuellement et signaleraient toutes les infractions au règlement.

M. Ribot. — Seriez-vous d'avis d'avoir des chambres fermées, que les élèves ne pourraient pas ouvrir ?

M. Potot. — Ils ne pourraient les ouvrir qu'en brisant un carreau, par exemple.

M. Ermant. — On pourrait avoir, comme en Angleterre, un couloir central, au-dessus des cabines.

M. Ribot. — Quelle est exactement la mission des surveillants généraux ?

M. Potot. — C'est d'être avec les élèves depuis leur lever jusqu'à leur coucher et de surveiller tous les exercices de la journée : l'entrée en classe, la sortie, le réfectoire.

M. Ribot. — Ils sont choisis en général parmi les répétiteurs ?

M. Potot. — Toujours.

M. Ribot. — Et que deviennent-ils ? Ils entrent rarement dans l'enseignement ?

M. Potot. — Très rarement, monsieur le Président.

M. Ribot. — Quelques-uns deviennent censeurs ?

M. Potot. — Ils sont rares, car il faut maintenant avoir été professeur. Une des causes du mauvais recrutement du personnel supérieur de nos lycées et collèges, c'est qu'on ne donne pas assez de places de censeurs et même de proviseurs, aux surveillants généraux qui ont fait leurs preuves.

M. Ribot. — Un certain nombre d'entre eux font office de censeur dans les lycées de province ?

M. Potot. — Oui, quand le nombre des élèves n'est pas considérable.

M. Ribot. — Les maîtres répétiteurs n'ont pas non plus beaucoup de débouchés vers l'enseignement ?

M. Potot. — Certainement, et ils auraient des débouchés dans l'enseignement, si on leur donnait des fonctions qui leur permettent de se préparer au professorat, si on leur donnait ces fonctions de répétiteurs, justement pour les préparer à enseigner plus tard, en les mettant comme collaborateurs du professeur pendant quelques années.

M. Ribot. — Vous réduiriez beaucoup le nombre des maîtres répétiteurs ?

M. Potot. — Considérablement, en créant alors de nouveaux postes pour les maîtres de jeux ou de gymnastique, qui seraient un rouage important dans nos internats.

M. Ribot. — Et qui ferait le service du dortoir ?

M. Potot. — Naturellement ces maîtres de jeux ou de gymnastique. Mais il est très facile d'avoir un *modus vivendi* qui permette de ne pas faire rester, alors qu'ils sont inutiles, la totalité des maîtres. Si la surveillance est bien organisée du côté du veilleur de nuit, un, deux, trois au plus de ces maîtres seront nécessaires à proximité du dortoir, de telle sorte que, s'il arrive quelque chose la nuit on pourra aller immédiatement les prévenir.

La surveillance serait, à mon avis, mieux faite que par un répétiteur qui couche au milieu du dortoir, c'est vrai, mais qui est endormi et qui regarde avec

raison ce service comme une cause de diminution de son autorité morale.

De l'enseignement primaire supérieur. base de tous les enseignements : professionnel, moderne et classique.

Je suis amené à vous parler de l'enseignement primaire et primaire supérieur pour la raison suivante : l'année dernière, au mois d'avril, le Conseil général de la Seine créa, à Sainte-Barbe, cinq bourses d'externes pour des élèves de la ville de Paris désirant entrer dans nos écoles nationales d'agriculture.

Une classe fut organisée

Des cinq boursiers, un sortait du collège Chaptal, quatre des écoles de la Ville. Deux autres élèves de troisième classique et de quatrième moderne de nos classes de Sainte-Barbe, enfin trois étrangers complétaient l'effectif.

L'enseignement du français me fut confié jusqu'à la fin de l'année scolaire.

Dès les premiers jours je remarquai l'application et la bonne tenue de mes cinq petits primaires.

Bientôt je constatai combien, sous tous les rapports : grammaire, orthographe, composition française, histoire, géographie, ils étaient supérieurs aux autres élèves.

Deux d'entre eux écrivaient déjà avec une finesse,

une correction, une précision de termes et d'expressions qui furent pour moi une révélation.

Depuis longtemps je cherchais une orientation, une base sur laquelle je m'appuierais pour esquisser un plan de réforme de l'enseignement secondaire, il m'apparut alors clairement que cet enseignement primaire supérieur, jusqu'ici dédaigné et méprisé par les classiques et même les modernes était, comme l'a si bien dit M. Harris dans un rapport sur les « high schools » américains, « le trait d'union entre l'enseignement primaire qui manque de couronnement et l'enseignement supérieur qui manque de base, en un mot, une excellente école préparatoire aux universités américaines. »

Je vais essayer de montrer les avantages qu'il y aurait, pour l'enseignement secondaire moderne ou classique, à ne recevoir ses élèves qu'à 13 ou 14 ans, alors qu'ils auraient reçu une instruction pratique considérable et un enseignement pratique suffisant pour faire bonne figure partout.

Tout le monde s'accorde à dire que l'enseignement primaire, donné dans nos écoles communales, répond pleinement aux besoins modernes et qu'il est suffisant pour tous les enfants qui quittent l'école après avoir obtenu le certificat d'études primaires.

Une première sélection s'opérera à la fin de ces études primaires.

Les enfants qui auront montré des aptitudes pour des études plus complètes pourront, sur la demande des parents, recevoir dans les écoles primaires supé-

rieures et pendant trois années un enseignement pratique, avec étude obligatoire de deux langues vivantes, allemand et anglais, ou bien une de ces deux langues concurremment, suivant la situation géographique, avec l'italien et l'espagnol.

Ces études pratiques terminées il s'opérera une nouvelle sélection.

Ceux qui auront montré des aptitudes spéciales pour les travaux manuels seront reçus dans des sections professionnelles, qu'il faudrait rattacher aux collèges et aux lycées partout où les locaux et les ressources régionales le permettraient.

En agissant ainsi, on pourrait augmenter considérablement le nombre des écoles d'arts et métiers, sans augmenter beaucoup le chiffre des dépenses de ces établissements.

D'autre part, il serait bon de créer dans chacune de nos grandes colonies : Algérie, Tunisie, Tonkin, Nouvelle-Calédonie, Madagascar, des écoles coloniales pratiques, ouvertes à tous les jeunes gens âgés d'au moins 16 ans et où ils pourraient compléter, par la pratique de la colonisation, l'enseignement théorique reçu dans la métropole.

Toute cette section coloniale serait gratuite pour tout le monde et les jeunes gens jouiraient d'avantages que je voudrais nombreux et établis avec une grande largeur d'esprit : dispense du service militaire. concessions gratuites mais incessibles avant quinze années d'exploitation, avances pécuniaires ac-

cordées aux pauvres pour frais de premier établissement, récompenses honorifiques, etc.

Enfin les jeunes gens qui auraient montré des aptitudes réelles pour l'étude seraient admis dans une des sections supérieures :

- a) Etudes modernes ;
- b) Etudes classiques.

Les études modernes dureraient quatre années et auraient pour sanction un diplôme de capacité permettant l'accès de toutes les carrières libérales.

Les études classiques comprendraient une année commune pour trois sections différentes :

- a) Littérature ;
- b) Mathématiques et physique ;
- c) Chimie et sciences naturelles.

Mais comment et dans quelles écoles seront donnés ces enseignements ?

Chaque commune ayant un instituteur, il n'y aura en cette espèce qu'à continuer ce qui existe aujourd'hui ; mais dans tous les lycées et collèges on organiserait des cours d'enseignement primaire qui recevraient des internes, des demi-pensionnaires et des externes, suivant un tarif de pension à déterminer.

Il ne faut pas heurter de front les préjugés bourgeois et forcer les gens à envoyer leurs enfants à l'école gratuite.

Toutefois l'enseignement primaire dans les collèges et les lycées serait le même que celui des écoles communales et confié exclusivement à nos excellents et dévoués instituteurs.

Depuis quelques années, dans certains centres populaires, ont été ouvertes des écoles primaires supérieures qui reçoivent des enfants munis du certificat d'études et auxquels on donne un enseignement un peu plus élevé et un peu plus complet.

Sans en médire et tout en constatant qu'il donne de bons résultats, il me semble qu'il n'est pas assez pratique et qu'il y manque surtout l'étude pratique des langues vivantes.

En agissant ainsi on donnerait à tous les jeunes Français un enseignement commun suffisant pour les besoins ordinaires de la vie et qui serait le pont jeté entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire.

Ici encore les collèges et les lycées donneraient, concurremment avec les écoles primaires supérieures actuellement en exercice, cet enseignement suivant des tarifs à déterminer.

Supposons maintenant tous nos jeunes gens arrivés à leur dernière année d'enseignement primaire supérieur commun, qu'arrivera-t-il ?

Les uns, et ils seront nombreux, rentreront dans leurs foyers, aider leurs parents dans les travaux quotidiens ; d'autres iront directement dans les ateliers acquérir les connaissances pratiques suffisantes pour devenir de bons ouvriers ; d'autres, plus fortunés ou doués de vocations spéciales, iront dans des écoles professionnelles, nombreuses et largement ouvertes ; d'autres enfin, qui auront montré pendant ces trois années d'études communes des aptitudes suffisantes et qui

pourront subvenir à tous leurs frais, ou bien ceux qui, souffrant d'impécuniosité mais qui auront montré des aptitudes tout à fait remarquables, pourront faire des études supérieures modernes ou classiques.

Ce sont ces jeunes gens ainsi sélectionnés qui formeraient les nouvelles recrues de notre enseignement secondaire et, plus tard, de notre enseignement supérieur. Alors l'enseignement secondaire serait réservé à l'élite intellectuelle et morale de la France et l'essor donné à l'enseignement professionnel serait tel qu'il attirerait à lui tous les médiocres qui encombrent en ce moment notre enseignement classique.

En présentant ce plan de réforme, mon but est de donner à tous les Français un enseignement commun, comme l'avait décrété la Convention pour ensuite les spécialiser ; car j'estime que ce qu'il faut rechercher c'est, en même temps que la fusion des classes, l'éveil des vocations et leur culture, que ce qu'il importe c'est de donner à chaque individu, dans sa spécialité, son maximum de développement : agricole, industriel, commercial, littéraire, scientifique.

VIII

PROGRAMMES DES ENSEIGNEMENTS :

*Primaire supérieur ;
Moderne ;
Classique.*

Enseignement primaire supérieur :

1^{re} Année. 12 ans.

Français, 4 heures.

Orthographe et grammaire. Exercices d'analyse grammaticale et d'analyse logique. Le plus souvent possible, les élèves feront ces exercices au tableau noir. Exercices de composition française : narrations et surtout lettres d'utilité pratique. Lecture et explications de morceaux choisis se rapportant aux choses de la vie pratique.

Allemand, 6 heures.

Anglais, 4 heures.

Lecture et écriture. Explication d'ouvrages très faciles et d'une utilité pratique courante. Toutes les classes de langues vivantes seront de deux heures : la première consacrée à la leçon du professeur, la deuxième à faire un devoir sur le sujet traité en classe. On pourra aussi consacrer tout ou partie de cette heure à des exercices de conversation. Il faudra mettre entre les mains des élèves des livres de lecture allemande ou anglaise, en usage dans ces pays, en un mot tous les écrits à l'usage de la jeunesse.

Histoire, 2 heures.

Louis XIII jusqu'au premier Empire.

Géographie, 2 heures.

La France et ses colonies.

Sciences naturelles, 2 heures.

Hygiène rurale. l'homme et les vertébrés.

Mathématiques, 4 heures.

Opérations de calcul. Opérations à faire dans un temps donné. Système métrique, règles de trois, mélanges, alliages, sociétés...

Comptabilité, 2 heures.

Programme pratique qui ne peut être établi que par une Commission compétente.

Dessin d'imitation et dessin géométrique, 3 heures.

Une Commission d'architecte serait tout à fait compétente pour établir ce programme.

—

2^e Année. 13 ans.

Français, 4 heures.

Exercices de composition française : lettres, dialogues, récits, sujets très simples et très pratiques. Morceaux choisis des auteurs modernes dont la lecture peut être utile aux choses de l'agriculture, du commerce ou de l'industrie Grammaire française

Allemand, 2 heures.

Anglais, 2 heures.

Exercices pratiques faits au tableau noir : thèmes, versions écrites et orales. Lettres et correspondances faciles. Orthographe et grammaire Exercices de conversation. Lecture de journaux à l'usage de la jeunesse

Histoire, 2 heures.

Le premier Empire jusqu'à la Révolution de 1848.

Géographie, 2 heures.

L'Europe et ses colonies.

Sciences naturelles, 6 heures.

Zoologie : les invertébrés, exercices pratiques de laboratoire.

Botanique : les plantes utiles et les plantes nuisibles.

A partir du 1^{er} avril, plusieurs après-midi seront consacrées à des herborisations et à des excursions, sous la conduite de professeurs, de répétiteurs ou d'étudiants des facultés quand cela sera possible.

Mathématiques, 2 heures.

Toutes les opérations arithmétiques : escompte, rentes viagères, annuités, crédit foncier, crédit agricole, opérations de bourse...

Physique, 2 heures.

Applications générales de la vapeur, de l'air comprimé, de l'électricité. Les machines agricoles. Plusieurs après-midi seront consacrées à la visite d'ateliers.

Chimie, 2 heures.

Les boissons, les alcools, les engrais, notions pratiques d'hygiène rurale.

Comptabilité, 2 heures.

Programme pratique à déterminer.

Dessin, 3 heures.

Programme à déterminer. Voir plus haut.

—

3^e Année. 14 ans.

Français, 2 heures.

Chaque semaine, il sera fait un devoir français :

lettre d'utilité pratique, ou bien récit. Grammaire, lectures choisies et pratiques.

Allemand, 4 heures.

Anglais, 4 heures.

Exercices de lecture et récitation d'auteurs. Lettres d'utilité pratique dans la langue. Lecture de journaux et revues. Autant que possible, pendant le second semestre, les élèves feront, sous la direction de leurs professeurs et après deux heures de préparation, de faciles expositions dans la langue.

Histoire, 2 heures.

La civilisation contemporaine. Organisation judiciaire, politique et administrative de la France.

Géographie, 2 heures.

Revision du cours de géographie de 1^{re} et 2^e année. Compléments de géographie commerciale

Sciences naturelles, 4 heures.

Botanique : les graines, les différents modes de culture, exercices pratiques de jardinage et de greffage... Géologie. Le sol et le sous-sol, les mines et les carrières.

Physique et chimie, 2 heures.

Même programme qu'en 2^e année.

Mathématiques, 4 heures.

Géométrie, aires et volumes, exercices pratiques

d'arpentage et de cubage ; pendant la belle saison, on consacrerà plusieurs après-midi à ces exercices pratiques.

Dessin, 2 heures.

Exercices pratiques en terrains variés, levée de plans et lectures des cartes d'état-major.

A la fin de cette troisième année d'enseignement primaire supérieur les élèves pourront demander à faire des spécialités dans les écoles professionnelles qui devront être nombreuses et largement ouvertes.

Enseignement Moderne.

1^{re} Année. 15 ans.

Français, 3 heures.

Histoire générale de la langue et de la littérature française. Exercices de composition française. Expositions littéraires faites par les élèves devant leurs camarades, sur un sujet donné et sous la direction du professeur.

Allemand, 4 heures.

Anglais, 4 heures.

Prosateurs et historiens allemands et anglais. Analyses et explications littéraires. Courtes leçons faites par les élèves sur des sujets d'histoire, de littérature et de grammaire.

Mathématiques, 4 heures.

Arithmétique théorique, éléments d'algèbre, géométrie plane

Physique et Chimie, 4 heures.

Electricité, métalloïdes et métaux.

Histoire, 2 heures.

Histoire de la formation de la France jusqu'à Louis XIV

Géographie, 2 heures.

L'Europe et les colonies.

Dessin, 3 heures.

L'enseignement du dessin sera organisé par une commission d'architectes.

—

2^e Année. 16 ans.

Français, 3 heures.

Histoire de la langue et de la littérature française, en particulier des XVI^e, XVII^e, XVIII^e siècles. Exercices nombreux de composition. Leçons faites par les élèves (4 par an pour chacun) sur un sujet donné après deux heures de préparation en lieu clos et sans le secours d'aucun livre.

Allemand, 4 heures.

Anglais, 4 heures.

Histoire de la littérature allemande et anglaise aux

XVI^e, XVII^e, XVIII^e siècles. Si la chose est possible, à la fin de l'année, la classe sera faite en allemand ou en anglais. Tous les mois chaque élève fera une conférence sur un sujet donné après deux heures de préparation en lieu clos et avec le seul secours des dictionnaires. A la fin de l'année scolaire du 20 mai au 30 juillet, les élèves seront conduits en pays étrangers par des professeurs, répétiteurs, étudiants des facultés.

La dépense occasionnée par ce déplacement ne sera pas excessive, si l'on songe que ces élèves seront absents pendant plus de deux mois de scolarité. Les parents aisés ne refuseront certainement pas de payer ce supplément et l'Etat, qui n'aura jamais fait de meilleur placement, payera pour les boursiers.

Mathématiques, 4 heures.

Algèbre élémentaire, Géométrie, Trigonométrie.

Physique et chimie, 4 heures.

Pesanteur, optique. Chimie organique.

Histoire, 2 heures.

La France jusqu'en 1815.

Géographie, 2 heures.

L'Asie, l'Afrique, l'Océanie.

Dessin, 3 heures.

Même programme qu'en 1^{re} année.

3^e Année. 17 ans.*Français, 3 heures.*

Le xiv^e siècle. Exercices de composition française. Tous les mois chaque élève fera une leçon comme il a été dit plus haut. Un certain nombre de leçons pourront être faites en dehors des heures de classe sous la direction des maîtres répétiteurs.

Allemand ou Anglais, 4 heures.

Les élèves seront forcés d'opter pour l'une ou l'autre langue et le programme sera le même qu'en 2^e année.

Mathématiques, 6 heures.

Revision générale. Géométrie descriptive

Physique et chimie 6 heures.

Revision générale, nombreux exercices de laboratoire

Histoire et législation, 6 heures.

Histoire de la civilisation contemporaine. Législation comparée. Sciences politiques. Droit commercial et administratif, assistance publique, mutualité, législation du travail... On insistera sur tout ce qui présente un intérêt social.

—

4^e Année. 18 ans.*Section scientifique et industrielle.*

Mathématiques appliquées. Physique et chimie industrielle.

Section littéraire.

Littérature, langues vivantes, histoire générale, géographie.

Section commerciale.

Législation commerciale et ouvrière, géographie, économie politique, langues vivantes, comptabilité.

Enseignement classique.

1^{re} Année. 15 ans.

Latin. 6 heures.

Dès le premier jour, on mettra entre les mains des élèves, des exercices latins faciles, l'Épitome, par exemple, et avec des lectures fréquentes et des exercices oraux, on cherchera à faire apprendre rapidement aux élèves les noms, adjectifs, pronoms et verbes. Ces éléments connus on mettra entre leurs mains le *de Viris*, le *Selectæ*, et le *Bello Gallico* et on cherchera par la lecture de ces auteurs, et par des exercices oraux fréquents, à augmenter le vocabulaire des élèves, en ne leur donnant en syntaxe latine que les explications nécessaires, propositions infinitives, emploi des conjonctions, ablatif absolu.

Grec, 6 heures.

L'étude de la langue grecque sera semblable à celle de la langue latine.

Français, 4 heures.

On fera faire aux élèves de nombreux exercices français, accompagnés de lectures et d'explications d'auteurs faciles, prosateurs et poètes, Grammaire française et dictées.

Langues vivantes, 2 heures.

Un vocabulaire étendu étant supposé acquis pendant les études primaires supérieures, on étudiera la grammaire, thèmes et versions accompagnées de lectures et d'explications d'ouvrages historiques.

Histoire, 4 heures.

Notions générales sur les civilisations de l'Orient. Histoire du développement de la civilisation grecque et de la civilisation romaine

Bifurcation.

1. Section littéraire.
2. Section mathématique
3. Section de sciences naturelles.

SECTION LITTÉRAIRE

Latin, 6 heures.

Au commencement de la 2^e année, la connaissance du vocabulaire permettra de commencer, avec fruit,

l'étude de la grammaire latine. On complètera cette étude par des thèmes oraux et des versions orales, en consacrant la première heure de la classe à une leçon théorique et la seconde, à des exercices pratiques. Chaque jour, il faudra astreindre les élèves à apprendre quelques phrases latines et les obliger à traduire mot à mot, et sans le secours de lexiques, des passages expliqués pendant les classes précédentes. Il sera bon, à la fin de l'année, de commencer à faire quelques exercices de composition latine. Auteurs à expliquer : Quinte Curce, Tite-Live, Salluste, Cicéron, Virgile, Horace. Version latine.

Grec, 6 heures.

Même programme que pour l'étude de la langue latine. Auteurs à expliquer : Hérodote, Xénophon, Homère.

Français, 4 heures.

Les XVI^e, XVII^e, XVIII^e, XIX^e siècles. Lecture et explication des principaux prosateurs et poètes. Composition française. Les élèves apprendront de nombreux passages par cœur et seront exercés à la déclamation.

Langues vivantes, 2 heures.

Prosateurs et poètes modernes. Notions générales sur les littératures étrangères. Comme pour l'étude du latin ou du grec, une partie de la classe sera consacrée à des exercices pratiques.

Histoire, 4 heures.

Les transformations de la civilisation Romaine depuis le christianisme jusqu'à la constitution du régime féodal inclusivement.

3^e Année. 17 ans.*Latin, 6 heures*

Histoire générale de la littérature latine. Grammaire, thèmes, versions, exercices de composition latine. Lecture et traduction d'ouvrages latins sur l'éloquence. De nombreux exercices seront faits pendant la 2^e heure de classe, sans le secours d'aucun lexique. D'autre part, des traductions mot à mot seront faites sans dictionnaire pendant la 1^{re} heure de classe et corrigés au tableau noir pendant la 2^e heure. Il faudra, pendant cette troisième année, expliquer tout ce que l'on pourra des œuvres oratoires de Cicéron.

Grec, 6 heures.

Même programme que pour l'étude de la langue latine. Auteurs à expliquer : Démosthènes, Sophocle, Euripide, Aristophane, Homère.

Français, 4 heures.

Les origines de la langue française. Explication de textes anciens antérieurs au xvi^e siècle. Exercices de composition française dans les dialectes des xiv^e, xv^e, xvi^e siècles.

Langues vivantes, 2 heures.

Thèmes oraux et écrits, versions, récits, lettres. Lecture et explications d'ouvrages historiques.

Histoire, 4 heures.

Les temps modernes jusqu'à la Restauration.

—

4^e Année. 18 ans.*Latin, 4 heures.*

Histoire de la philosophie latine, d'après les lectures et explications d'auteurs philosophiques : Sénèque, Cicéron, Lucrèce, Thomas d'Aquin. Dissertation latine.

Grec, 4 heures.

Histoire de la philosophie grecque d'après lectures et explications d'auteurs grecs : Lucien, Platon, Aristote.

Français, 4 heures.

Histoire de la philosophie française d'après les lectures et explications d'auteurs philosophiques : Pascal, Descartes, Condillac et les philosophes du XIX^e siècle.

Langues vivantes, 4 heures.

Histoire de la philosophie allemande et anglaise d'après les lectures et explications des philosophes anglais et allemands du XIX^e siècle.

Philosophie, 2 heures.

Chaque semaine il sera fait une classe de philosophie qui permettra de coordonner ces divers systèmes.

Histoire, 4 heures.

La civilisation contemporaine.

Géographie, 2 heures.

Etude de la géographie générale du monde envisagée au point de vue économique.

SECTION MATHÉMATIQUE

3 Années d'étude.

Il est nécessaire qu'une Commission de professeurs de l'enseignement secondaire et de représentants des grandes écoles de l'État, soit réunie afin d'élaborer un programme complet, pour que, pendant trois années d'étude, les élèves puissent acquérir les connaissances suffisantes pour se présenter à toutes les grandes écoles ; Polytechnique, Saint-Cyr, Centrale, Mines, Ponts et Chaussées... etc.

Il faut cependant poser en principe que seuls pourront se présenter à ces derniers examens, les élèves ayant obtenu dans le cours de leurs études une note moyenne minima de 12 sur 20.

SECTION DES SCIENCES NATURELLES*3 Années d'étude.*

L'étude des sciences physique et naturelles devra être à la fois théorique et pratique, c'est-à-dire qu'il faudra organiser, dans chaque établissement, des travaux pratiques qui alterneront avec les classes.

Le programme de ces études pourra être organisé en vue de la suppression du P. C. N.

En effet d'études théoriques et pratiques faites pendant trois années, il resterait, dans l'esprit des élèves, autre chose que des notions incomplètes et surtout imparfaitement digérées.

Elles pourraient aussi être le commencement d'une préparation sérieuse aux études pharmaceutiques.

Donc, en cette espèce, comme en l'espèce mathématique, il est indispensable de remettre la confection des programmes aux mains des professeurs de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur.

Λ

DISPOSITIONS FAITES DEVANT LA COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT

Enseignement primaire et primaire supérieur

M. VICTOR BÉRARD, examinateur d'entrée à l'École navale, ancien élève de l'École normale supérieure et de l'École d'Athènes.

M. Ribot. — Serait-il désirable, à votre avis, que les élèves n'entrassent au lycée ou au collège qu'après avoir reçu l'enseignement primaire ?

M. Bérard. — Ici je puis avoir une expérience personnelle ; je suis né dans une petite ville du Jura, Morez près de Saint-Claude, où tout le monde suit d'abord l'enseignement primaire tantôt laïque, tantôt congréganiste. Tous nos camarades de Morez ont suivi la même route.

Nous sommes arrivés au lycée de Lons-le-Saulnier

à dix, onze ou douze ans et tous ceux qui ont suivi cette route ont réussi.

Dès notre arrivée au lycée, nous avons tenu la tête, pour beaucoup de matières qu'on nous avait enseignées à l'école primaire et que l'on n'avait jamais enseignées à nos camarades de l'enseignement secondaire, car l'enseignement primaire enseigne beaucoup de choses que l'enseignement secondaire n'enseignera jamais.

J'estime que les $\frac{3}{4}$ des bacheliers ne savent pas l'orthographe.

Le mal n'est pas très grand peut être ; mais si l'enseignement classique ne sert pas à cela, à quoi sert-il ? Je suis sûr que la moitié des licenciés en droit ou en lettres ne sont pas capables de faire une règle de trois ou d'extraire une racine carrée et, en géographie, si vous posez une question quelconque à tous les licenciés du monde, ils n'en sauront pas un mot parce qu'ils n'ont pas appris cela à l'école primaire et que c'est là qu'on l'apprend bien.

Donc expérimentalement, toutes les fois que vous avez affaire à des gens qui ont commencé par l'école primaire, ils valent mieux que les autres. Comme examinateurs à l'école navale, nous reconnaissons tout de suite les produits de l'enseignement secondaire.

Je ne sais pas d'ailleurs pourquoi on s'obstine à lui donner ce nom : il n'est ni secondaire, ni primaire, ni supérieur, il est tout et il n'est rien. C'est un fossile qui n'est plus de ce monde : il date de l'ancien régime et il a cessé de vivre depuis plus de 30 ans. Je ne vois

pas ce que signifie ce nom d'enseignement secondaire. Car, en bon français et en homme logique, l'enseignement secondaire viendrait après le primaire et conduirait au supérieur. Mais puisque la logique n'est plus de mode je crois, pour d'autres raisons, cette graduation s'impose. Il paraît indiscutable qu'elle est dans l'intérêt des élèves, des professeurs, de l'enseignement, de la société, de l'État.

Dans l'intérêt des élèves, je vous l'ai dit, ceux qui ne sont pas passés par l'enseignement primaire, ignorent toujours certaines choses.

C'est aussi dans l'intérêt de l'État parce qu'à l'heure actuelle il existe deux classes : les gens qui ont été élevés d'une certaine façon au lycée et les autres qui ont été élevés dans d'autres idées à l'enseignement primaire. Je n'ai pas de déclaration politique à faire ici, mais il est peut-être scandaleux, au point de vue démocratique, que l'on apprenne aux uns à estimer ce que l'on apprend aux autres à mépriser, l'un formant des citoyens utiles, l'autre ayant la prétention de ne faire que des bêtes de luxe.

Au point de vue de l'enseignement primaire, le jour où le bourgeois mettra son fils à l'école primaire, il y regardera de près et l'instituteur aura les sympathies des pères de famille de toutes classes, surtout des parents qui peuvent s'en occuper, c'est-à-dire des gens qui ont une certaine instruction et un certain loisir. Donc pour l'enseignement ce sera un bénéfice net.

M. Ribot. — Mais vous ne pouvez pas obliger les

pères de famille à envoyer leurs enfants à l'école primaire.

M. Bérard. — Je ne parle pas d'obligation, mais vous êtes bien libres de décider par une loi que : « nul n'entrera dans l'enseignement secondaire s'il n'a pas son certificat d'aptitude de l'enseignement primaire.

M. Ribot. — On pourra alors envoyer les enfants dans les écoles libres qui réuniront les deux enseignements.

M. Bérard. — Vous êtes libres encore de réglementer. Donc quand le bourgeois sera obligé d'envoyer ses enfants à l'école primaire, il sera obligé de surveiller l'école primaire et pour cette école ce sera tout bénéfice, nous le reconnaissons tous.

Au point de vue politique, vous cesseriez d'avoir deux classes : les gens qui sont considérés comme étant bons à ne rien faire, sous prétexte qu'ils ont suivi l'enseignement secondaire, et les gens considérés comme bons à travailler, parce qu'ils ne sont allés qu'à l'école primaire.

Pour les élèves eux-mêmes, non seulement au point de vue du développement intellectuel, mais au point de vue utilitaire, la mesure s'impose. Quand, par le malheur des temps, les jeunes gens sont obligés d'interrompre leur enseignement secondaire, ils ne sont plus bons à rien. Si vous voulez un bel exemple, et je me reporte toujours aux exemples que j'ai sous les yeux, prenez l'industrie de Morez dans le Jura.

Dans cette industrie, bien des chefs de maison depuis soixante ans ont eu des fils qui ont fini en prison, au

dépôt de mendicité ou à l'hôpital, simplement parce qu'ils avaient fait de l'enseignement secondaire.

M. Ribot. — Il peut y avoir quelques autres causes.

M. Bérard. — C'est possible. Mais le lycée ou le collège a été la principale. Cette assertion paraît paradoxale. eh bien ! faites une enquête et vous constaterez que tous ces gens-là avaient été au lycée de Lons-le-Saulnier, dans les collèges communaux, chez les Jésuites, au petit Séminaire, car l'établissement laïque ou ecclésiastique importe peu. La faute est plus à l'enseignement qu'à l'Université. La raison est, je crois, qu'on met les enfants au collège beaucoup trop tôt. S'ils veulent entrer dans le commerce, ils ne le peuvent parce qu'ils vont être pris par le service militaire : ils ont deux ou trois ans pendant lesquels ils ne font rien, ils s'amuse, ils continuent au régiment et quand ils quittent le régiment, ils en rapportent toutes autres habitudes que celles du travail. Ils continuent à ne rien faire, vivant aux dépens du travail paternel ou de la petite fortune acquise, vaillants piliers de café, grands buveurs d'apéritifs ou grands chasseurs devant l'éternel.

Pourquoi travailleraient-ils ? On ne leur a enseigné de huit à dix-sept ou dix-huit ans, qu'une chose : c'est qu'il fallait se cultiver d'une façon désintéressée et qu'un homme est d'autant plus estimable qu'il est plus inutile. Ils se cultivent et ils se soignent.

Le père, par faiblesse ou par naïveté, se crève pour ne pas imposer un travail humiliant à son cheval de luxe, monsieur le bachelier.

Mais le père disparaît un jour.

Le fils achève de ruiner la maison et de manger ou de boire son héritage. A trente cinq ans, ces beaux fils sans le sou cherchent à s'expatrier et viennent finir misérablement sur le pavé des grandes villes, à moins que les bons pères Jésuites, dont ils furent les élèves, ne leur arrangent quelque mariage profitable.

Tout ceci n'est pas un roman.

Je pourrais à l'appui vous donner des dizaines, des vingtaines de noms propres. Au lycée de Lons-le-Saulnier, sur dix-huit ou vingt camarades de la montagne que j'ai eus, huit ou neuf ont suivi cette route. Ils étaient intelligents, ils n'étaient pas vicieux, mais ils furent bacheliers.

La disposition que je vous propose aurait son utilité immédiate pour l'Université, car le système actuel est une des raisons capitales de la diminution des élèves. Depuis quinze ans, il s'est formé partout des établissements libres qui ont pris les jeunes gens au sortir de l'école primaire, vers la douzième année, et à seize ou dix-sept ans vous les rendent bacheliers. C'est pour la petite bourgeoisie une économie de temps et d'argent.

C'est ce qui fait le succès de l'enseignement libre des petits Séminaires et des frères des écoles chrétiennes. L'Etat s'entête aux vieux errements et demande huit, neuf, dix ans pour faire un bachelier. Le clergé, lui, est autrement pratique et je vous le dis : vous avez un enseignement secondaire à côté de celui de l'Etat, organisé comme je voudrais que vous organisiez celui

de l'État, prenant les enfants à l'école primaire et les menant jusqu'à l'enseignement supérieur, ne comportant donc que quatre ou cinq années au plus.

J'arrive à l'enseignement moderne et je vous dis qu'à mon sens il n'existe pas. Car s'il y a une chose au monde qui soit moderne, c'est assurément le prix du temps. Or, on a organisé un enseignement, dit moderne, sur le patron du vieil enseignement classique. Pour un enseignement moderne, la première qualité serait, je crois, d'être court. La seconde, que cet enseignement doit vivre dans le présent. Or, nous apercevons bien que dans le présent il y a, et il faut qu'il y ait, des humanités très différentes les unes des autres ; que dans la même patrie et la même société il y a des tempéraments et des aptitudes fort variables : nous apercevons que le Picard, le Franc-Comtois et le Provençal diffèrent et que, pour faire un bon Picard et un bon Provençal, il ne faut peut-être pas le même enseignement. Il faut au contraire varier le plus possible et adapter l'enseignement moderne aux coutumes locales.

Pour tout dire, je crois qu'il n'y a qu'une personne qui puisse fixer le programme de cet enseignement moderne, ce sont les pères de famille : Conseils d'arrondissements, Conseils généraux, municipaux... avec le moins de fonctionnaires possible.

Quant à l'enseignement classique, je suis fermement convaincu qu'il faut le relever, non parce qu'il est un moyen de culture unique ou supérieur, mais parce qu'il est un admirable instrument s'il est réservé aux intelligences d'élite.

M. ALBERT PETIT PROFESSEUR D'ENSEIGNEMENT MODERNE AU LYCÉE JEANSON DE SAILLY

Mais l'enseignement pratique existe. Il ne faut pas avoir peur des mots : c'est l'enseignement primaire supérieur. Seulement, tel qu'il est, il a deux inconvénients.

D'abord il est gratuit et beaucoup de personnes — il convient de les en féliciter — ne veulent pas que leurs enfants soient élevés gratuitement ; ensuite il n'est pas donné au lycée. Il ne deviendra pas secondaire pour cela, mais il aura l'étiquette.

C'est ce qui se passe dans les maisons congréganistes, qui, sans avoir changé leur personnel, préparent au baccalauréat moderne et sont devenus secondaires. C'est même une des causes qui faussent les statistiques. Cela flatte les familles, on y va, et on irait pas à l'école primaire supérieure.

Il faut introduire cet enseignement au lycée, ce qui lui donnera plus de prestige aux yeux des familles et aussi plus de valeur au point de vue intellectuel. La qualité du professeur n'est pas indifférente en matière d'éducation. Cet enseignement est donné aujourd'hui par des instituteurs très dévoués, très distingués, mais il ne peut avoir la même portée que quand il sera donné par des professeurs ayant une culture et des horizons plus larges. Il sera de meilleure qualité au lycée, fut-ce avec le même programme.

Je ne voudrais pas qu'on prêtât à mes paroles un sens de défiance à l'égard des instituteurs. Je dis seulement qu'on fera mieux que l'instituteur ne peut faire.

Je concevrais donc deux enseignements parallèles, ayant les mêmes issues, le classique et le moderne, et un enseignement pratique qui ne conduirait pas aux grandes écoles, mais aux écoles techniques, commerciales, industrielles, agricoles et même simplement à l'apprentissage manuel.

M. ÉDOUARD PETIT — INSPECTEUR GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

M. Petit. — Au sujet de l'enseignement primaire supérieur j'ai essayé de me documenter sur les cinq dernières années et je possède des chiffres exacts en ce qui concerne la destination des jeunes gens.

M. Ribot. — Voulez vous nous parler précisément du rôle que remplissent ces écoles.

M. Petit. — Comme tous mes collègues de l'enseignement moderne, j'ai pensé que l'enseignement primaire supérieur faisait concurrence à notre enseignement moderne. Je l'ai même écrit. Depuis que j'ai vraiment compris l'enseignement primaire supérieur, mon opinion s'est complètement modifiée.

Je me suis fait montrer les registres matricules des écoles, j'ai examiné la tenue des enfants.

Je me suis rendu compte de leur origine. Ce sont pour la plupart des élèves, issus de familles d'artisans, de tout petits employés, de cultivateurs qui ont absolument besoin de la gratuité comme externes, ou bien d'un internat peu coûteux et qui n'iraient pas dans nos lycées sans une bourse.

M. Ribot. — Tous les collèges se plaignent de la concurrence.

M. Petit. — Je le sais et je l'ai moi-même formulé par écrit. Je m'étais trompé, voilà tout. Lorsque j'ai pris contact avec les enfants, que je me suis rendu compte de la réalité des choses, j'ai dû constater que le recrutement n'était pas le même. La clientèle que j'ai vue au lycée de Laval, de Nîmes et de Jeanson de Sailly, n'est pas celle des écoles primaires supérieures. Ce sont des enfants vraiment pauvres que l'on trouve dans ces dernières.

Même dans certains départements, dans la Haute-Loire par exemple, j'ai vu des enfants qui, ne pouvant payer la pension, apportaient leur nourriture, pain, viande et fromage pour la quinzaine.

En somme, ce sont des enfants pauvres ou de familles peu aisées qui fréquentent les écoles primaires supérieures.

J'ai entendu parler de déclassement : j'ai fait des recherches et j'ai constaté qu'il était sorti des écoles primaires supérieures pendant cinq ans 43 423 enfants.

Un certain nombre — et c'était beaucoup trop, aussi combattons-nous cette tendance — 2 662 sont entrés dans les écoles normales primaires. Incontestablement,

ceux-là ne seraient pas allés dans un collège ou dans un lycée.

Quand nous allons dans les écoles primaires supérieures, nous insistons pour qu'on oriente les enfants vers les carrières industrielles et commerciales. C'est d'ailleurs ce qu'on s'est efforcé de faire : 987 élèves ont été reçus aux écoles d'arts et métiers ; — 35 aux écoles d'agriculture ; — 208 sont devenus mécaniciens de la flotte ; — 522 sont entrés dans les écoles professionnelles ; — la bureaucratie en a pris 90 ; — les contributions et l'enregistrement, 451 ; — les postes, 421 ; — 6 161 sont devenus employés de commerce ; — 1 965 employés d'industrie ; — 739 sont allés chez des architectes ou des entrepreneurs ; — 6 926 sont entrés comme apprentis ouvriers dans les ateliers industriels ; — 2 899 sont rentrés chez leurs parents pour embrasser une carrière industrielle ; — 2 347 une carrière commerciale ; — 3 506 une carrière agricole.

En réalité, on peut voir que par les écoles primaires supérieures il n'y a pas eu de déperdition de forces nationales. Il n'y a pas eu de déclassement. Les faits et les chiffres sont là pour l'attester.

M. Ribot. — Les écoles primaires supérieures ont-elles toutes une tendance professionnelle.

M. Petit. — Nous avons été cette année même invités à prier les directeurs de fonder des sections agricoles et commerciales. Je suis convaincu que cette organisation sera promptement obtenue.

M. Ribot. — Vous en sentez le besoin.

M. Petit. — Oui, monsieur le Président. Puisque

L'enseignement moderne ne peut pas nous donner ces contre-mâtres d'agriculture, de commerce et d'industrie dont on a besoin au-dessous des chefs qui auront fait des études ou classiques ou modernes, il faut les demander aux écoles primaires supérieures.

M. MASSON, PRÉSIDENT DE LA CHAMBRE DE COMMERCE
DE PARIS

J'en arrive à la question de savoir si les écoles primaires supérieures doivent être encouragées et développées au détriment de l'enseignement secondaire. L'enseignement secondaire doit, à mon avis, être réservé à une élite et nous ne pouvons espérer que tout le monde soit en état de suivre cet enseignement. D'autre part, le baccalauréat, conséquence actuelle des études classiques, prolonge ces études outre mesure et écarte les jeunes gens qui ont besoin de gagner leur vie dès l'âge de 16 ans ou qui veulent tout au moins entreprendre des études qui seront pour eux définitives.

Au point de vue agricole, l'enseignement secondaire moderne ou classique présente le même inconvénient, sa durée est trop longue. Par conséquent, cet enseignement doit être conservé pour une élite.

Nous verrions donc avec un très grand plaisir l'enseignement primaire supérieur se propager ; mais nous désirerions qu'il n'aboutisse pas à uniformiser les esprits : on ne peut pas espérer que dans une grande nation

comme la France tout le monde puisse recevoir la même éducation et il serait extrêmement dangereux que, pour donner à un plus grand nombre l'enseignement primaire supérieur, qui est certes excellent en lui-même, on arrivât à diminuer outre mesure le nombre de ceux qui se destinent aux carrières libérales après avoir fait des études complètes.

Le régime de l'enseignement primaire supérieur est un peu différent de celui de l'enseignement secondaire ; le cycle de ses études est de trois ans ; or, beaucoup d'élèves ne font pas la troisième année. Si cette troisième année d'études était toujours suivie, les inconvénients de l'enseignement primaire supérieur, au point de vue de l'infériorité qu'il peut donner comme culture générale, seraient infiniment moindres ; mais bien des parents considèrent qu'après la seconde année, l'enseignement primaire supérieur est terminé et qu'ils peuvent cesser des sacrifices qui leur pèsent, alors que cette troisième année est le complément indispensable de l'ensemble des programmes.

En résumé, il serait à mon avis nécessaire dans tous les enseignements de développer l'étude des langues vivantes, de la géographie et du dessin : car ces connaissances peuvent servir à tout le monde et dans toute carrière.

M. TISSERAND. REPRÉSENTANT DE LA SOCIÉTÉ
NATIONALE D'AGRICULTURE

A mon avis, on a toujours en tort de croire — c'est

une idée contre laquelle j'ai lutté pendant 25 ans, — que la question coloniale était une question de commerce ; j'ai toujours soutenu que c'était une question d'agriculture et d'exploitation des richesses du sol, soit minières, soit agricoles. Il faut faire de l'agriculture, ouvrir des routes, aménager les eaux et attirer les bons cultivateurs ; tel est le but qu'il faut poursuivre avant tout pour l'exploitation rationnelle de notre empire colonial et pour assurer son développement et son avenir : si non on aura beau créer des écoles commerciales, on n'aboutira à rien ; on aura des colonies avec des fonctionnaires, des déclassés, mais des colonies sans colons. Il faut des produits d'échange pour faire du commerce, et les produits d'échange dans une colonie naissante, ne peuvent venir que de l'exploitation du sol.

Pourquoi aussi jeter dans le même moule tous les programmes de l'enseignement secondaire ? Pourquoi faire faire un seul et unique moule pour préparer les jeunes gens de toutes les régions, quelles qu'elles soient, d'aptitudes, de races même très différentes, à toutes les carrières indistinctement ?

Il faut voir un peu quels débouchés présente la contrée, quelles sont les professions principales qui y sont pratiquées, quelles sont les études qui peuvent préparer le mieux à ces professions, quelles sont enfin les tendances et les besoins des populations et faire concorder les programmes avec le résultat de cette observation. De là le vœu de la société nationale d'encouragement à l'agriculture de voir les éléments locaux

intervenir dans l'organisation et le fonctionnement des lycées et collèges.

Le progrès consiste à approprier continuellement les institutions humaines au temps et aux conditions dans lesquelles nous vivons.

En ce qui concerne la méthode d'enseignement, je crois qu'il y aurait un desideratum à émettre.

J'ai eu la bonne fortune d'avoir en Alsace-Lorraine un instituteur, vraiment modèle dans le genre. Deux ou trois fois par semaine, il promenait ses élèves dans les champs et leur donnait des leçons de choses à propos de tous les objets rencontrés en route (cailloux, plantes, insectes, culture). Il arrivait ainsi à éveiller la curiosité de ses petits compagnons, à développer leur intelligence et à les intéresser aux choses de la nature et à la vie rurale ; il n'a pas été ainsi sans développer de véritables vocations agricoles.

Dans les collèges, il serait bon aussi d'organiser des promenades champêtres et de multiplier les leçons de choses ; la culture intellectuelle des élèves y gagnerait, en même temps que leur développement physique et on ne doit pas oublier que si le rôle de nos écoles est de donner de l'instruction, il est aussi de fournir au pays des hommes sains et robustes.

Le programme du baccalauréat est trop uniforme et nous désirerions voir prendre une mesure qui a fait le succès de nos grandes écoles industrielles et agricoles et qui aurait pour but de remplacer le diplôme de bachelier par un certificat d'études délivré dans chaque établissement par son corps enseignant.

Ce certificat d'études serait basé sur les examens subis par les élèves chaque semaine, chaque mois, à la fin de chaque cours et de chaque année. La moyenne de toutes ces notes indiquerait exactement la valeur de l'élève et permettrait de lui donner un numéro de classement selon son mérite. S'il ne s'agissait que de substituer purement et simplement au diplôme de baccalauréat un autre titre ayant une dénomination différente, nous n'en parlerions pas, mais pour nous la réforme a une tout autre signification. Le certificat d'études est la consécration des études faites par un élève pendant toute la durée de l'enseignement donné à celui-ci ; il est la résultante exacte, précise, de toutes les notes qui lui ont été données pour chaque cours et pendant chaque année ; c'est une constatation, ce n'est pas un titre comme celui de bachelier, avec toutes les chances d'un examen rapide, à la suite d'épreuves plus ou moins douteuses et durant quelques minutes. Notre certificat provoque chez l'élève un travail régulier et soutenu et ne conduit pas au surmenage que s'impose le candidat au baccalauréat pour la préparation d'un examen éphémère. On ne verrait plus de véritables fabriques de bacheliers, comme il existe aujourd'hui et comme le sont même certains lycées et collèges.

M. JULES LEMAITRE, DE L'ACADÉMIE FRANÇAISE

J'avoue que sur la réforme de l'enseignement secon-

taire, j'ai des idées que l'on appelle radicales et je les ai bien.

M. Ribot. — D'autant mieux peut-être que vous ne les avez pas toujours eues.

M. Lemaître — Sans doute ! Je n'avais pas réfléchi jusqu'à ces dernières années, je n'avais pas regardé autour de moi.

Il me semble que depuis cent ans, on se trompe, on continue à donner aux enfants de la moyenne bourgeoisie, ainsi qu'à une partie des enfants du peuple, un enseignement qui était donné, sous l'ancien régime, dans de tout autres conditions économiques et industrielles, aux fils de la noblesse, des hauts magistrats de la riche bourgeoisie. Cela me paraît absurde.

Récemment un normalien, très intelligent, qui a tous ses grades, qui est agrégé des lettres, M. André Beaunier a fait une enquête sur cette question auprès de tous les professeurs de rhétorique. La majorité s'est déclarée satisfaite de l'état de choses actuel. Seulement tous, après avoir dit avec prudence : « cela va très bien, je suis content de ma classe », tous, au cours de la conversation, disaient : « mon Dieu ! oui, sur une classe de 50 à 60 élèves, j'en ai cinq qui vont très bien et qui profitent. » Cela veut dire que les neuf dixièmes n'en profitent pas.

Or, la question n'est pas de savoir si l'enseignement classique, l'enseignement des langues mortes a telles ou telles vertus, mais si ces vertus se communiquent aux enfants, à qui cet enseignement est donné. Et nous

voyons qu'elles ne se communiquent qu'à un sur dix environ.

La conclusion s'impose.

Mais, d'autre part, j'estime que si l'on veut séparer l'enseignement classique de l'enseignement moderne et les distribuer parallèlement, donner le premier à tel groupe d'enfant, le second à tel autre, ce qui pourrait se faire, on se heurtera toujours, comme le disait M. Brunetière, à un préjugé bourgeois : les parents, même ceux dont les enfants n'ont que des facultés moyennes ou ceux qui ne sont pas riches, mettront toujours leur point d'honneur à demander pour leurs enfants l'enseignement qu'ils jugent le plus noble et le plus aristocratique.

Il y aurait un moyen de tout arranger : ce serait pour tous les enfants de France qui voudront pousser plus loin que l'enseignement primaire, d'organiser jusqu'à l'âge de 15 ans une sorte de vaste enseignement national, qui serait, si l'on veut, l'enseignement moderne, qui serait plutôt, en réalité, l'enseignement primaire supérieur, nous n'avons pas peur des mots.

Cet enseignement consisterait pour une bonne part dans l'étude des langues vivantes, surtout de l'anglais et de l'allemand. Il aurait aussi pour objet l'étude très sérieuse, plus sérieuse même que dans l'enseignement classique actuel de notre littérature des xvii^e et xviii^e siècles, par laquelle viendrait aux enfants, aussi sûrement que par l'étude des auteurs grecs ou latins, la substance morale des littératures anciennes, puis-

qu'elle est déjà digérée dans nos auteurs classiques ; ce serait du temps de gagné

Cet enseignement comporterait aussi un enseignement scientifique, mais avec des programmes extrêmement souples, très peu détaillés. En réalité, jusqu'à 15 ou 16 ans, je ne serais pas d'avis de donner trop d'instruction. Cela vous paraît être monstrueux. Il faudrait, dis-je, des programmes très simples, très larges, des professeurs en qui on ait toute confiance et qui seraient d'autant plus intéressés à leur tâche qu'on leur accorderait plus de liberté. On se contenterait d'indiquer dans ces programmes : éléments des sciences physiques, des sciences naturelles, de l'histoire, de la géographie... etc. Ajoutez un métier manuel et beaucoup d'exercices physiques. On laisserait l'enseignement un peu à la merci du professeur qui, dans la branche qui le concerne, enseignerait ce qu'il saurait lui-même et ce qu'il aimerait le mieux.

L'enseignement pourrait alors varier selon les régions. Je crois qu'on arriverait ainsi à des résultats réels.

Au bout de quatre années de cet enseignement qui serait donné dans tous les lycées, sans distinction de lycées classiques ou de lycées modernes, qu'arriverait-il ? Une partie des élèves munis déjà d'une somme de connaissances fort convenable, quitteraient ces établissements, les uns pour entrer dans les écoles de commerce, les autres pour entrer directement dans les affaires, les autres pour voyager, d'autres pour passer un an ou deux dans les gymnases allemands ou dans

les collèges anglais, d'autres pour faire ce qui leur plairait et compléter leur éducation à leur guise.

Ceux qui voudraient se diriger sur les carrières dites libérales resteraient au lycée, et l'enseignement classique ferait suite à ce vaste enseignement moderne national auquel il serait comme superposé.

Nous éviterions ainsi les inconvénients du préjugé de la vanité bourgeoise, puisqu'alors cet enseignement, donné à tous les enfants de France, serait noble par là même. Il pourrait et devrait être très libéral, très moral, très humain. De cette manière, il n'y aurait pas de rivalité entre deux enseignements successifs puisque tous les enfants recevraient le même et seraient égaux jusqu'à 15 ou 16 ans.

M. Ribot. — La difficulté est de savoir si l'on peut utilement commencer les études classiques à cet âge.

M. Lemaitre. — J'ai des renseignements sur ce point. Je crois que ce que les enfants apprennent de latin et de grec entre onze et quinze ans, ils pourraient l'apprendre en six mois entre quinze et seize ans. A seize ans, on a l'intelligence assez vive pour mettre les morceaux doubles. L'étude des langues vivantes aura appris aux enfants à apprendre ; ils iront très vite. De cela, je suis persuadé, mais naturellement je ne puis le démontrer.

M. Ribot. — M. Gréard nous a dit qu'il était disposé à faire cette expérience et il pense que, bien conduite, elle pourrait réussir. Considérez-vous les études classiques, si elles sont bien faites, comme excellentes pour l'esprit ?

M. Lemaître. — Pour ceux à qui elles profitent.

M. Ribot. — Mais ne les mettez-vous pas au-dessus de l'enseignement moderne quelque éloge que vous ayez fait de celui-ci ?

M. Lemaître. — J'ai remarqué que peut-être les esprits originaux, les individus singuliers, dignes d'attention, étaient plus nombreux parmi les gens qui n'ont reçu que l'enseignement primaire ou primaire supérieur, et parmi les autodidactes que parmi les bacheliers.

M. Ribot. — A votre avis il faudrait laisser reposer la cervelle française pendant quelque temps.

M. Lemaître. — Je le crois. Aussi nous supprimons le baccalauréat. Je suis pour la suppression pure et simple du baccalauréat. Puisqu'il est reconnu mauvais par de très bons esprits, pourquoi le remplacer par des examens intérieurs ou par un certificat d'études ? C'est tout à fait inutile. N'y aura-t-il pas des examens à l'entrée de chaque carrière ? Partout la sélection se fera d'elle-même. J'avoue que je suis partisan d'une liberté complète pour l'élève et le professeur, et d'une absence presque complète de programme. D'ailleurs, il n'y pas à craindre que les études désintéressées faiblissent : elles agiront toujours par leur attrait propre, et au moins ceux qui les feront auront la vocation.

M. Ribot. — Et si vous étiez ministre de l'Instruction publique, oseriez-vous faire ces expériences ?

M. Lemaître. — Je les ferais.

M. HENRI BÉRANGER, PUBLICISTE, AUTEUR DE LA
« CONSCIENCE NATIONALE »

Je ne crois pas qu'il y ait de sérieuses réformes partielles possibles de l'enseignement secondaire. A mon avis, le problème est arrivé à un tel degré de complexité que vouloir remédier à tel ou tel vice de l'organisation de nos lycées, vouloir modifier les lois, supprimer par exemple la loi Falloux, interdire aux congrégations d'enseigner, toutes ces réformes, si on les prend une à une, paraissent excellentes, mais si on n'en applique qu'une ou deux, elles n'auront aucun effet. Nous avons affaire à une maladie du corps social, et, de même que parfois un médecin ne peut traiter une maladie locale, mais est obligé de traiter le mal général, de même le législateur me paraît dans l'impossibilité de traiter d'une façon locale la question de l'enseignement secondaire.

Je devrais presque vous demander la permission de me retirer, puisque je vous apporte une sorte de scepticisme préalable sur cette question. Pourtant je crois qu'il n'est pas mauvais d'indiquer pourquoi ces réformes partielles sont inutiles, et en admettant même qu'elles ne le soient pas, dans quel sens on pourrait se diriger vers une réforme complète.

Je ne trouve pas les réformes partielles utiles, parce qu'il y a une maladie générale de la bourgeoisie qui

domine en quelque sorte la question et l'empêche d'aboutir.

Nos classes bourgeoises ont une tendance fatale et invétérée qui survit à tous les régimes, à vouloir se séparer rapidement du peuple et à vouloir pour elle-même organiser une éducation de caste. Si l'on veut bien y réfléchir, notre enseignement secondaire est précisément cette éducation de caste. Tel que nous le comprenons aujourd'hui, il n'est pas le complément de l'enseignement primaire, il n'est pas non plus, par sélection, l'épanouissement de cet enseignement primaire, il est autre chose, il est un enseignement qui se juxtapose au précédent, qui ne le continue pas et qui établit, d'un côté un enseignement pour le peuple, de l'autre un enseignement pour les riches auxquels vient se joindre l'élite populaire dont nous ne devons pas tenir compte, pour cette raison qu'elle prend tous les défauts ou toutes les qualités de la classe dite *bourgeoise* ou dite *riche*.

Je vous demande pardon de ces expressions, elles sont employées à chaque instant. Le peuple n'a pas d'action sur l'enseignement secondaire. Celui-ci, tel qu'il est compris à l'heure actuelle, n'est pas la continuation de l'enseignement primaire, il est, ai-je dit, un enseignement de classe. Nous pouvons nous rendre compte d'une façon rapide par son aboutissement qui est le baccalauréat est son système d'éducation qui est l'internat. Qu'est-ce que le baccalauréat ? C'est une sorte d'examen qu'on fait passer à tous les jeunes gens qui ont été dans les établissements d'enseignement se-

condaire, pour leur permettre d'entrer dans la vie ; c'est un viatique que les professeurs de l'Université délivrent à tous les jeunes gens élevés dans les lycées pour leur permettre d'être fonctionnaires ou d'entrer dans les professions libérales.

Le baccalauréat tel qu'il est compris, n'est donc pas la sanction d'une éducation d'hommes libres et responsables : il est simplement un parchemin qu'on donne à ceux qui n'ont plus de parchemin de par la loi, mais qui pensent qu'on peut s'en procurer un, à titre modique, qui permettra de s'avancer dans la vie.

C'est un examen de caste.

Ce qui distingue très souvent l'ingénieur, le médecin, d'un homme du peuple instruit, c'est que l'un a pu avoir le baccalauréat tandis que l'autre ne l'a pas eu.

Voilà la première confirmation de ce que je disais :

L'enseignement secondaire n'est pas un enseignement démocratique mais un enseignement presque censitaire.

Quand on considère le système par lequel cet enseignement est appliqué, on trouve l'internat.

L'enseignement primaire n'a pas d'internat ; quelques-uns ont été faits en imitation de l'enseignement secondaire ; mais le système même de notre enseignement primaire ne comporte pas d'internat. Jamais l'Etat républicain n'a pensé à confier à l'instituteur le soin d'élever, avec une éducation intégrale, les enfants du peuple. L'instituteur les prend un certain nombre d'heures par jour pour leur donner l'ins-

truction ; mais les familles restent responsables de l'éducation.

Voilà comment la République a compris l'enseignement primaire : le système est l'externat.

Le système de l'enseignement secondaire est différent. Il consiste à dire au chef de famille : tu es riche, tu gagnes de l'argent, tu es dans le commerce, dans l'industrie, ou tu sers l'État comme grand fonctionnaire ; tu es tellement absorbé par ta vie sociale et par la conquête de l'argent que tu n'as pas le temps de t'occuper de tes enfants. Nous nous chargeons de les élever nous-mêmes : tu nous les donneras entre dix et dix-huit ans, nous les garderons dans de grandes bâtisses où ils vivront tous ensemble et nous leur fournirons le petit viatique, le petit parchemin qui leur permettra d'entrer dans la vie. C'est encore une éducation de caste ; cela revient à dire qu'un certain nombre de familles pourront se payer le luxe de se séparer complètement de leurs enfants, de n'avoir de communications avec eux que les jours de sortie ou pendant les vacances, des éducateurs se chargeront de remplacer la famille.

C'est absolument contraire à un système républicain. La République ne peut se baser que sur la famille, Michelet a dit : « Le foyer est la pierre qui porte la cité. »

Si donc nous avons à la base de notre éducation bourgeoise des internats qui permettent à la famille de se désintéresser des enfants, le résultat c'est que nous n'avons pas une éducation républicaine pour la

bourgeoisie. Voilà les raisons pour lesquelles je crois que si nous ne supprimons pas totalement notre enseignement secondaire (gardons-en, si vous le voulez, le nom, pour faire plaisir à l'esprit de tradition, mais mettons sous ce nom une organisation absolument différente qui consistera à faire de l'enseignement secondaire l'épanouissement de l'enseignement primaire) on n'arrivera à rien de bon, parce qu'on a affaire à quelque chose qui n'est pas de la politique ou du raisonnement pur, mais à des intérêts de caste qui résisteront à toutes les réformes.

Je suis persuadé, et je vais vous paraître révolutionnaire, que l'enseignement secondaire tel qu'il est constitué à l'heure actuelle, n'a aucune raison d'être. Je ne me suis jamais expliqué pourquoi, dans une constitution basée sur la Révolution de 1789 et sur la déclaration des droits de l'homme, un certain nombre de particuliers s'arrogeaient le droit, parce qu'ils sont plus riches ou parce qu'ils appartiennent à une aristocratie fonctionnariste, de faire élever leurs enfants d'une façon spéciale. Si notre enseignement primaire est bon, il est bon pour tous les Français.

M. Ribot. — Il est bon mais il n'est pas suffisant.

M. Bérenger. — Mesurer le degré de suffisance d'un enseignement à la capacité censitaire ou à la situation des familles est un principe anti-démocratique. Je ne puis donc admettre que dans une république, qui a loyalement affirmé ses principes, l'enseignement secondaire, tel qu'il est actuellement organisé, puisse subsister. Par conséquent, le moyen que je proposerais,

serait tout simplement la suppression de l'enseignement secondaire.

Supposons un instant l'enseignement secondaire détruit par un décret d'une convention nouvelle, quelle est la question qui va se poser ?

Tel qu'il est constitué à l'heure présente, l'enseignement primaire est encore embryonnaire. Jules Ferry avait compris l'organisation de cet enseignement de telle façon qu'il se terminât au certificat d'études. Je crois que ce n'est pas par manque de conception, je pense plutôt que c'est par nécessité d'un opportunisme politique qui a d'ailleurs été admirable à son époque.

Depuis, nos éducateurs primaires ont parfaitement compris que cela ne pouvait suffire. Ils ont commencé ce qu'on a appelé la seconde éducation du peuple, qui consiste à donner aux enfants du peuple, c'est-à-dire à l'immense majorité des citoyens français, non seulement une éducation convenable à l'école primaire, mais encore une culture qui ennoblisse l'homme toute sa vie.

C'est, à mon avis, dans ce sens que devrait se diriger la convention nouvelle, si elle voulait substituer à l'enseignement secondaire de caste, un enseignement démocratique. Elle devrait s'emparer de cet enseignement primaire qui a fait des progrès, sur lesquels je ne veux pas m'étendre ; prendre parmi les jeunes gens du peuple ceux qui lui paraîtraient avoir une valeur supérieure, ceux qui lui sembleraient destinés à devenir plus tard des citoyens éminents et créer pour eux des

universités populaires et non pas des lycées, collèges ou internats bourgeois.

En résumé, c'est dans la prolongation de l'école primaire actuelle par l'enseignement des adultes et par la création d'Universités populaires que se résoudra, un jour, le problème de l'éducation dite secondaire, pour les citoyens de la République Française.

**M. GAUFRÈS, PRÉSIDENT DE LA SOCIÉTÉ DES CHEFS
D'INSTITUTIONS**

Un point très intéressant c'est que l'école primaire est suivie en Italie par les enfants de toutes les classes de la société.

M. Ribot. — Croyez-vous que chez nous ce serait possible ?

M. Gaufrès. — Ce n'est pas impossible. J'habite le quartier de Batignolles où les familles aisées envoient volontiers leurs enfants à l'école primaire, notamment à l'école annexe de l'école normale d'institutrices. Si les écoles étaient tout à fait bien dirigées (elles sont déjà en moyenne mieux dirigées que les lycées) elles auraient facilement la clientèle bourgeoise.

M. Ribot. — Et vous considérez que l'enseignement primaire est une bonne base pour les études secondaires ?

M. Gaufrès. — C'est mon avis. Lorsque j'étais dans l'enseignement secondaire libre, une idée était tout à

fait répandue chez nous, en particulier parmi les établissements qui visaient un prix au concours et qui recevaient à ce titre des boursiers : nous pensions qu'un élève qui a été commencé en province de manière à bien posséder ses éléments, était l'élève à succès et non pas le petit Parisien, qui a l'œil éveillé, le mot drôle, des idées sur tout : celui-là reste toute sa vie ce qu'il est : très amusant, pas fort.

Je conclus donc qu'il ne serait pas mauvais de commencer par l'école primaire, étant entendu partout que les élèves destinés aux lycées, pourraient être autorisés à marcher plus vite dans l'école primaire et faire en trois ans ce que les autres font en quatre ou cinq ans.

Mon idée est en résumé celle-ci : pas de moderne, mais à sa place, un enseignement primaire supérieur : peu d'élèves faisant du classique, mais le faisant bien, et à la fin des études classiques, pas de baccalauréat, mais un examen de maturité passé dans les établissements avec les garanties voulues et commencer tout cela dans l'école primaire commune. Si nous voulons élever les enfants du peuple, il faut que les enfants de la bourgeoisie soient mêlés à eux.

M. GAUTIER, PROFESSEUR AU LYCÉE HENRI IV

En ce qui concerne l'enseignement classique, j'estime qu'il ne faudrait pas revenir à l'ancien système et remettre le début des études latines dans la classe de huit-

tième. A mon avis, il faudrait commencer le latin et le grec beaucoup plus tard, seulement vers 14 ou 15 ans. Ma proposition paraît peut-être hardie, mais elle peut se justifier.

M. Ribot. — Cette idée est partagée par des inspecteurs généraux tels que MM. Dupuy, Foncin, Morel.

M. Gautier. — Je serais heureux que cette réforme s'accomplît. Voici les raisons qui semblent militer en sa faveur.

Je constate que nos élèves traînent beaucoup trop longtemps sur les études latines et grecques ; on pourrait sans inconvénients réduire le temps consacré à ces études. Les enfants souvent mal doués, qui commencent les déclinaisons latines dès la sixième et qui continuent le latin en cinquième, en quatrième, en troisième, en seconde en rhétorique finissent par en être rebutés. Selon moi, on pourrait en trois ou quatre ans faire des études grecques et latines excellentes, si on s'adressait à des enfants dont on aurait au préalable constaté les dispositions.

On peut demander à un élève de quinze ans, un tout autre effort qu'à un bambin de 10 ans. Celui-là prenant délibérément, à l'âge de la réflexion, cette étude des voies latines et grecques, fera beaucoup plus de progrès ; ces études auront pour lui l'attrait de la nouveauté, il s'y adonnera avec beaucoup plus de cœur ; il n'aura pas derrière lui le souvenir de ces trois ou quatre années pendant lesquelles il aurait languï sur les déclinaisons, les conjugaisons, les thèmes grecs et latins.

Bref, il se livrera à ces études avec plus d'ardeur et partant plus de succès.

Cette réforme présenterait surtout l'avantage de permettre une bifurcation ou plutôt une trifurcation en temps utile ; tout le monde commencerait par l'étude du français et des langues vivantes, l'anglais, l'allemand, les principes des mathématiques et des sciences naturelles.

A partir de la troisième, il y aurait un embranchement ; les uns se dirigeraient vers les études grecques et latines : les autres vers l'étude des langues et littératures modernes ; d'autres enfin vers celle des sciences mathématiques, physiques, chimiques et naturelles.

M. FAVRE, DIRECTEUR DU COLLÈGE SAINTE-BARBE

A côté de l'enseignement moderne, nous avons créé à Sainte Barbe, déjà depuis longtemps, un enseignement spécial qui lui ressemble un peu. Ce qui fait le caractère propre de cet enseignement spécial, c'est que pendant trois ans on donne un enseignement pratique : du français, des sciences, de l'allemand, de l'anglais, et que la quatrième année se passe soit en Angleterre soit en Allemagne, et qu'un de nos professeurs accompagne les élèves.

Ils achèvent ainsi leur enseignement des langues sur les lieux mêmes où elles sont parlées et ce n'est qu'après, pour la cinquième année, qu'ils reviennent en France,

à notre collège, dans nos classes préparatoires, soit à l'Institut Agronomique ou à l'École centrale, soit aux écoles d'Agriculture et de Commerce.

M. L'ABBÉ PASQUIER, RECTEUR DE L'INSTITUT
CATHOLIQUE D'ANGERS

Oui, il faut que l'élève qui commence ses études secondaires possède bien sa grammaire française et ait l'esprit assoupli par les exercices de l'école. Patiemment, cette question : avoir reçu l'enseignement primaire avant l'entrée au lycée, n'a peut-être pas grand intérêt, car dans presque tous les collèges il y a des cours primaires.

M. Ribot. — On y commence une éducation sensiblement différente de celle des écoles primaires, on commence les langues vivantes en neuvième.

M. Pasquier. — C'est vrai, mais ces écoles primaires annexes souffrent plus que les écoles primaires séparées, de la maladie de la surcharge dont nous parlions. On y donne trop à apprendre à l'enfant.

M. Ribot. — Vous trouveriez bon que l'enfant reçut une éducation franchement primaire ?

M. Pasquier. — Au lieu de faire une éducation à moitié secondaire, oui, monsieur Ribot. L'enseignement primaire supérieur suffit à un grand nombre d'hommes. L'erreur des parents et de certains proviseurs ou supérieurs consiste en ceci : voilà des parents qui envoient

des enfants au lycée ou au collège pour une, deux ou trois années. Ces enfants sont versés dans un cours qui demanderait six années pour être complet. Ils apprendront des commencements ou des fins de toutes choses qui feront dans leurs têtes quelque chose de monstrueux. Celui-ci apprendra son histoire jusqu'à Charles Martel, pas au-delà : cet autre jusqu'à Louis le Hutin : il ne parlera plus que de cette partie de l'histoire. — De la géologie celui-ci saura l'époque ternaire, cet autre, une autre époque. Voyez-vous ces lambeaux de connaissances, absolument grotesques ! Le proviseur et le supérieur devraient renvoyer parents et élèves à une école primaire supérieure, dont le cours des études correspondrait aux années dont on peut disposer.

Autrement on fait une besogne ridicule. On dupe les parents, on revoie leurs enfants dans le monde demi-nus comme des mendiants, en leur laissant croire qu'ils sont habillés.

M. RAYMOND POINCARÉ, ANCIEN MINISTRE
DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

Il reste maintenant à organiser un enseignement secondaire pratique, plus directement tourné vers la vie. La Commission connaît les causes de l'échec de la très intéressante tentative faite par M. Duruy. Il faut reprendre cette idée sur de nouveaux frais et l'adapter aux nécessités actuelles, en se gardant bien de l'étouffer dans un cadre trop restreint et trop étroit.

Nos deux enseignements classiques orientent aujourd'hui nos écoliers vers ce qu'on est convenu d'appeler les professions libérales, les carrières administratives, judiciaires, militaires ; or, pourquoi n'y aurait-il pas dans un grand nombre de lycées et de collèges, aussi bien que dans les écoles primaires supérieures, un enseignement professionnel, agricole, industriel, commercial, un enseignement qui fût apte à développer davantage les facultés actives et qui préparât les jeunes gens plus immédiatement à la vie moderne ? Cet enseignement comprendrait : l'économie industrielle, le commerce, l'agriculture, les sciences appliquées, la chimie pratique, la mécanique élémentaire, la géographie coloniale, en un mot toutes les notions qui peuvent servir à développer non seulement la vie intellectuelle mais la vie matérielle d'un peuple, qui sont susceptibles de contribuer à diversifier les goûts des individus et à multiplier les manifestations du travail humain.

Toutes ces notions devraient être, non pas, bien entendu, réunies, accumulées, mais réparties et classées suivant les besoins des régions. Les langues vivantes auraient à prendre dans cet enseignement une place considérable.

M. BOURGEOIS, ANCIEN MINISTRE DE L'INSTRUCTION
PUBLIQUE

En 1891, quand nous avons arrêté la réforme de

l'enseignement, ma pensée était, elle est encore aujourd'hui que, l'enseignement pratique de courte durée devait être simplement le développement de l'enseignement primaire supérieur.

M. Ribot. — Aujourd'hui, dans les lycées et surtout dans les collèges, on s'aperçoit de la lacune laissée par la disparition de l'enseignement spécial. On s'efforce d'établir un enseignement qui ne serait pas le primaire supérieur, bien qu'y ressemblant beaucoup et qui, donné par un personnel différent de celui des maîtres de l'enseignement primaire supérieur, aurait encore son utilité.

M. Bourgeois. — Je ne pense pas qu'on puisse marquer une différence caractéristique entre cet enseignement spécial et l'enseignement primaire supérieur. Mais je ne m'opposerai en rien à l'expérience qu'on veut faire.

Je n'ai jamais songé, en créant l'enseignement moderne, à opposer un type absolu d'enseignement à l'ancien type déjà existant ; nous avons voulu commencer à créer, à côté du type unique d'autrefois, un type nouveau répondant à d'incontestables besoins ; nous avons toujours admis que l'expérience pourrait révéler d'autres nécessités, et, plus tard, amener d'autres essais.

Il y a, dans l'infinie variété des besoins et des aptitudes d'une génération, place pour des enseignements très divers, allant du plus élémentaire au plus élevé par des degrés insensibles, contenant en commun un certain nombre de vérités fondamentales, utiles à tous

dans un état donné de civilisation, mais s'étendant plus ou moins, vers tels ou tels ordres de connaissances, suivant la nature de l'esprit, la portée d'intelligence, le milieu familial, la vocation, la distinction probable de chacun. C'est par des voies très diverses que, dans une démocratie, chacun peut aboutir au sommet.

Nous n'avons pas cru qu'on pût toujours considérer, comme faisant seuls partie de l'aristocratie intellectuelle, les esprits préparés par l'étude de l'antiquité ; nous avons pensé notamment qu'un enseignement largement ouvert sur l'humanité contemporaine, et fortement établi sur la base des vérités dues aux découvertes des siècles modernes, pouvait donner un type de culture générale, différent sans doute, mais non pas inférieur. Mais l'idée de créer à ce nouveau type de formation des esprits, un monopole classique, ne nous est nullement venue. Permettez-moi une expression que nul ne prendra en mauvaise part : il y a eu là un moyen de libérer un certain nombre d'esprits de la gêne que ne peut manquer de produire pour eux un type unique de culture, arbitrairement imposé à tous.

J'accepterai donc pour mon compte, bien volontiers, toute expérience d'autres moyens de culture, aussi variés, aussi diversement adaptés que la nécessité des choses pourra l'exiger.

J'intercale ici, pour être clair, une observation importante à mes yeux ; je ne suis pas de ceux qui croient à la distinction *a priori* des études en primaires, secondaires et supérieures.

La nature ne connaît pas une classification semblable.

Il ne devrait pas y avoir trois cercles impénétrables l'un à l'autre, le primaire, le secondaire, le supérieur.

Je pense qu'il doit exister un autre type d'enseignement que le classique et le moderne.

Cet enseignement est-il secondaire ou primaire ?

Je n'en sais rien.

Il a une destination pratique : voilà ce que je sais seulement.

Il peut être donné par des maîtres sortis de l'école primaire ou par des professeurs sortis des collèges et des lycées — cela m'est encore indifférent — pourvu qu'il réponde bien à son objet.

Je crois qu'il y a place pour cet enseignement à destination professionnelle, à durée plus courte, et, j'insiste, à types infiniment variés.

Il existe à Paris, notamment dans nos écoles supérieures, et y donne des résultats excellents. Je ne vois qu'avantage à le développer là où il sera utile.

M. Ribot. — Vous n'êtes pas d'avis de supprimer nos collèges et de les transformer en écoles primaires supérieures purement et simplement ?

M. Bourgeois. — Si je pouvais trouver un nom qui ne fût ni celui de collège, ni celui d'école primaire supérieure, je l'adopterais, afin de ne donner prise à aucun préjugé en raison du nom. Je répète que je ne peux comprendre cette séparation rigoureuse entre des choses que la nature ne sépare point.

M. Ribot. — La gratuité a établi une démarcation.

M. Bourgeois. — Il y a là une difficulté pratique

mais non d'ordre pédagogique. J'ajoute que, en réalité, c'est un peu une querelle de mot.

M. Poincaré. — C'est encore une gratuité souvent théorique ; on a trouvé de nombreux moyens de la tourner.

M. Bourgeois. — Si vous saviez combien est faible la différence entre la prétendue gratuité de l'enseignement primaire supérieur et la prétendue non gratuité de l'enseignement secondaire — je laisse de côté l'internat — la rétribution est si faible et les remises sont si nombreuses.

M. Ribot. — M. Edouard Petit, qui a été chargé de faire une inspection générale des écoles primaires supérieures et qui en a vu beaucoup, nous a dit qu'il était très frappé de la distinction profonde qui existe entre l'école primaire supérieure et le collège. Il nous a dit que le fait provient de la différence des deux clientèles, qui n'ont pas du tout le même esprit.

M. Bourgeois. — Naturellement, tout concourt à maintenir cette séparation arbitraire : les deux personnels enseignant luttent l'un contre l'autre : les préjugés sociaux font qu'une famille se considère comme appartenant à une catégorie supérieure parce qu'elle envoie ses enfants au collège, au lieu de les diriger vers l'école primaire supérieure.

Nous devons précisément combattre ces préjugés.

M. Poincaré. — C'est tout une affaire pour obtenir la nomination d'un licencié dans une école primaire supérieure !

M. Ribot. — Vous admettez la nécessité de cet en-

seignement intermédiaire, plus pratique et plus court entre le primaire et le secondaire, et vous êtes d'avis en même temps qu'il y a lieu de conserver un enseignement de haute culture, qui, à côté de l'enseignement gréco-latin, rendra des services analogues ?

M. Bourgeois. — Oui, monsieur le Président, et puisque vous revenez à la question du principe des deux enseignements j'y insisterai de nouveau en quelques mots : il y a, en effet, pour la création d'une culture classique moderne, des raisons qui ne sont pas des raisons passagères ; je crois, en effet, qu'un enseignement forcément un peu verbal, comme l'enseignement gréco-latin, ne suffit pas pour répondre à tous les besoins intellectuels, moraux et sociaux de notre temps.

La vertu de l'enseignement classique est très grande ; je la définis ainsi : *il nous donne des idées toutes faites dans des formules parfaites ; voilà sa force.* La perfection de ces formules les grave profondément dans les esprits qui en gardent une empreinte définitive ; mais les idées acquises et prises désormais pour des axiômes de la pensée et de la vie sont-elles toujours vraies et les seules vraies, et s'accordent-elles toujours avec la conception du monde où vingt siècles de révolutions religieuses, philosophiques et scientifiques ont amené l'humanité !

Elles ont été créées à d'autres époques, dans d'autres milieux, par d'autres civilisations, et elles sont loin d'être toujours appropriées à notre civilisation actuelle. On nous dit, par exemple, à nous républicains : c'est

par l'étude de la Grèce et de Rome que se fait l'éducation de la liberté politique. Nous pourrions répondre que ce n'est pas cette éducation-là que semblent y avoir puisé les grands hellénistes et les grands latinistes du XVI^e et du XVII^e siècle. Et c'est qu'en effet, sous la forme magnifique dont ils sont revêtus, les sentiments des hommes politiques dans les républiques anciennes sont très différents de ceux qui nous animent aujourd'hui.

J'ajoute qu'à s'enfermer dans l'étude exclusive de l'époque gréco-romaine, on risque de se transmettre, sans contrôle suffisant, bien des admirations convenues.

J'ai reçu récemment d'un des plus distingués secrétaires-rédacteurs de la Chambre, un ouvrage des plus remarquables : *La vie parlementaire à Rome*. C'est l'histoire des luttes de Cicéron contre Catilina et contre Clodius, reconstituée avec une abondance de documents, une précision et une sûreté d'érudition extraordinaires. Il faut y voir comment, sous les harangues admirables, il ne s'agit nullement d'une lutte entre les principes qui divisent les démocrates modernes, mais de rivalités toutes personnelles, de querelles entre les partis, factions locales, ambitions particulières que nous n'aurions vraiment pas besoin d'aller chercher si loin, si nous devons les donner en exemple aux générations de demain.

Ainsi, d'après les dépositions que je viens de citer, il est facile de constater que l'enseignement de l'école primaire doit être la base de tous les enseignements,

qu'une réforme dans ce sens est désirable et que cet enseignement doit être donné jusqu'à treize ou quatorze et même quinze ans à tous les jeunes Français.

Voyages à l'étranger.

M. FUMOUCHE, VICE-PRÉSIDENT DE LA CHAMBRE DE
COMMERCE DE PARIS

Ce que nous voulons, c'est un enseignement secondaire qui finit plus vite et fut en même temps plus pratique.

Mes études terminées, j'ai fait ma médecine, et c'est à ce moment que j'ai compris combien il est utile, même quand on n'a pas l'intention de se livrer au commerce, de connaître les langues vivantes, et en particulier l'allemand pour l'exercice de la carrière médicale.

Le médecin qui saura très bien son latin, qui n'aura pas oublié ses classiques, sera certes un homme distingué ; mais quand il s'agira, pour lui, de se perfectionner dans l'étude des sciences médicales, il ne le pourra s'il lui manque la pratique des langues vivantes, surtout celles de l'allemand, comme je viens de le dire.

Je suis tellement convaincu de la nécessité de connaître cette langue que s'il fallait choisir entre le latin et l'allemand, je conseillerais, sans hésiter, de faire apprendre cette dernière langue à tous ceux qui voudraient entrer dans la carrière médicale. Ce que je dis des médecins s'applique à tous les hommes de science.

Ainsi donc, qu'on se tourne vers le commerce ou les carrières libérales, il est de toute nécessité que nos enfants sachent au moins une langue, si ce n'est deux : ma conclusion est que les élèves de l'enseignement classique devraient, à leur retour du lycée, savoir parler au moins une langue vivante.

Pour arriver à ce résultat, il faudrait essayer d'instituer des classes parlées. C'est un moyen qu'on ne saurait trop recommander pour gagner du temps. Un jeune homme apprend beaucoup plus vite à parler en conversant ainsi avec son professeur.

Au début, ces classes sont assez difficiles à organiser, la mise en train est assez longue ; mais les élèves ne tardent pas à se débrouiller très vite et l'on est surpris des résultats qu'on obtient.

A ce propos, me sera-t-il permis de regretter que le recrutement des professeurs de langues vivantes ne se fasse pas plus souvent parmi les étrangers ?

M. Ribot. — Autrefois, on le faisait, mais on a trouvé le système très défectueux.

M. Fumouze. — C'est qu'on recrutait ces professeurs étrangers un peu au hasard.

M. Ribot. — Ils ne savaient pas le français.

M. Fumouze. — Ils n'ont pas besoin de le savoir couramment. En tout cas, je vous assure que bieu peu de professeurs français connaissent toutes les finesses de la langue vivante qu'ils enseignent et cela se comprend puisqu'ils n'ont pu, le plus souvent, vivre à l'étranger un temps suffisant pour se perfectionner dans l'étude de cette langue.

M. Ribot. — Dans vos écoles de commerce, vous obtenez des résultats très appréciables du côté des langues modernes ?

M. Fumouze. — Oui.

M. Ribot. — N'envoyez-vous pas vos élèves à l'étranger ?

M. Fumouze. — Tous nos efforts tendent vers ce but.

M. Marc Sauzet. — Ne pensez-vous pas que c'est le meilleur moyen d'apprendre les langues étrangères parlées.

M. Fumouze. — C'est la vraie méthode.

M. BALZAN

L'étude et l'usage des langues vivantes sont, chez nous, dans un état fâcheux d'infériorité en comparaison des autres branches de l'instruction et par rapport à ce qui existe à l'étranger. Cette situation regrettable d'abord comme constituant une lacune dans l'ensemble de l'instruction en France, est préjudiciable à notre

expansion commerciale ; il en résulte, à notre détriment, pour nos rivaux, une cause importante de succès dans le domaine de la concurrence internationale. Ce n'est pas au collège qu'on peut étudier les langues vivantes avec réel profit et, d'ailleurs, ces études y seraient évidemment limitées à l'anglais et à l'allemand. Or, il est désirable que le cadre soit élargi.

Dans ces dernières années, de sérieux efforts ont été faits dans les écoles spéciales qui ont organisé plus fortement que dans les lycées et collèges l'étude des langues commerciales : anglais, allemand, espagnol. Mais là encore, les résultats restent bien loin de ce qu'on doit viser, parce que, deux ans d'étude en France ne vaudront jamais, pour une langue étrangère, deux mois passés dans un pays où on la parle.

C'est en réalité après les études et dans le pays où on les parle qu'il faut aller apprendre les langues vivantes au moyen de séjours prolongés, surveillés, laborieux.

Une telle innovation viendrait actuellement à son heure.

L'opinion publique en effet, malgré la variété des appréciations concernant nos entreprises lointaines, reconnaît unanimement la nécessité de faciliter nos rapports politiques et commerciaux avec l'étranger. On regarde d'un œil d'envie ces colonies allemandes ou anglaises fortement constituées partout où il se fait du commerce. On regrette de voir nos jeunes gens, dont le goût pour les voyages lointains se développe, ne faire que des voyages d'agrément avec des études vagues, superficielles et fugitives des pays parcourus et ne rap-

porter que quelques mots des langues qui ont été parlées autour d'eux, en dehors d'eux.

Nos rivaux au contraire, encouragés par leurs gouvernements, ont pris pied partout où les conduit l'intérêt bien compris de leur pays, les premiers émigrants appellent de nouvelles recrues. Primes, dispenses et faveurs les encouragent et dans cette voie féconde pour leur commerce et pour leur puissance politique, ils ne rencontrent à peu près aucun imitateur venant de chez nous, sauf quelques missions d'exploration dues à l'intelligence initiative de quelques grandes Chambres de commerce.

Cet état de choses qui va sans cesse augmentant l'avance de l'Angleterre et de l'Allemagne à notre détriment, conduit la France à une déplorable infériorité. Il m'a paru qu'il y avait peut-être un des remèdes au mal, dans la création que je propose de séjours organisés à l'étranger pour des jeunes Français dont l'instruction aurait été jugée suffisante pour en tirer profit et qui trouveraient là, sous une forme nouvelle, un complément d'enseignement.

Des jeunes gens qui vivraient pendant deux ans au moins dans une localité étrangère, sous la surveillance des représentants du gouvernement français, apprendraient promptement la langue du pays, la pratiqueraient, penseraient dans cette langue et ne l'oublieraient plus.

Une fois l'oreille faite à la langue, le jeune homme pourrait suivre les cours d'une Université, travailler dans un laboratoire industriel, suivre une école pra-

tique ou scientifique d'agriculture, s'adonner à la géographie, à l'histoire, à la géologie, à la médecine, à la pharmacie, d'une façon générale prendre part aux travaux de ses compagnons locaux, vivre avec eux, penser avec eux dans leur langue.

Il faudrait donc donner aux jeunes gens qui se lanceraient dans cette voie nouvelle la même exemption de service militaire qu'obtiennent ceux qui restent en France à la condition de passer des examens équivalents. Ce serait un moyen infailible d'avoir des candidats. Il y en aurait peut-être en trop grand nombre. Mais il serait aisé d'éviter les abus et l'encombrement. Il est clair qu'en adoptant ce moyen nouveau d'obtenir une exemption partielle de service militaire, on atténuerait l'encombrement des écoles françaises où cinq et dix candidats se présentent pour une place.

A l'étranger, les jeunes gens vivraient à leurs frais.

Mais suivant les traditions libérales de notre époque, l'Etat devrait attribuer des bourses à un certain nombre de jeunes gens, quand l'insuffisance de leurs ressources serait constatée. Les grandes Chambres de commerce et les grandes sociétés agricoles prendraient sans doute leur part de ces dépenses, parce qu'elles trouveraient plus tard dans ces jeunes gens des agents précieux.

Ils resteraient deux ans au moins à l'étranger, soumis au contrôle des agents du gouvernement français. Ils pourraient, au cours de cette période, être exclus et renvoyés, pour absence, inconduite, etc.

L'étude de la langue devrait être accompagnée nécessairement et non facultativement d'autres travaux :

cours littéraires, cours scientifiques agricoles, travaux dans les laboratoires publics en vue de telle industrie, de telle partie des sciences agricoles, de la sylviculture, de la géologie, recherches historiques, travaux d'économie politique, etc...

Suivant les aptitudes du jeune homme, les ressources et les particularités du pays, le programme de chacun serait tracé, programme d'étude profitables pour lui-même et fécondes pour notre pays par la récolte de renseignements intéressants qui seraient ainsi apportés de tous côtés chaque année. Dans bien des cas, ces jeunes exilés travailleraient lucrativement, recevraient et aussi donneraient des leçons, ils pourraient ainsi trouver avantage à prolonger leur séjour. Enfin, il semblerait sage de n'admettre pour s'expatrier ainsi et vivre isolés que des jeunes gens ayant au moins 18 ans. et de fixer à 25 ans la limite d'âge pour le retour.

Dans quelles localités, dans quels pays pourrait-on faire cette organisation ?

Il est impossible de le dire, sans avoir procédé d'abord à des recherches et à des négociations.

Peut-être faudrait-il formuler au début un programme restreint et ne s'adresser qu'aux nations européennes et aux Etats-Unis ?

L'hospitalité de la France, dans ses établissements d'instruction, a toujours été tellement large pour tous les étrangers qu'on recevrait sans doute partout le meilleur accueil.

M. FOUILLÉE, MEMBRES DE L'INSTITUT

L'enseignement des langues vivantes doit être pratique, non littéraire. Exclure le poète et s'en tenir à la langue usuelle qui est la clé, du reste. Les séjours à l'étranger ne seraient pratiques que pour un petit nombre, l'élite.

M. GRÉARD, VICE-RECTEUR DE L'ACADÉMIE DE PARIS

Pour faciliter l'apprentissage des langues vivantes, nos maîtres invitent les jeunes gens à aller passer leurs vacances en Allemagne, en Angleterre, à l'étranger. Ils tracent des plans d'excursions et de séjour pour ceux qui les leur demandent. Ne serait-il pas possible de créer pour nos élèves, sous forme de récompense, de modestes bourses de voyage ? On obtiendrait aisément des grandes compagnies des billets à prix réduits. Le jeune homme ayant par cette bourse un petit pécule propre à diminuer tout au moins les frais de séjour, la famille se laisserait entraîner à sa suite. Ainsi est-il arrivé l'an dernier, lorsqu'une compagnie généreuse a mis à notre disposition, pour nos lauréats du concours général, quelques billets destinés au voyage d'inauguration du Transsibérien. Il n'y a peut-être pas de meilleur moyen d'intéresser la jeunesse aux langues

vivantes que de lui en faire sentir directement l'utilité et goûter l'agrément.

M. SÉAILLES, PROFESSEUR A LA SORBONNE

Pour les langues vivantes, j'ai une expérience comme professeur de l'université. Je demande à mes élèves, au début de mon cours, quels sont ceux qui savent l'anglais ou l'allemand et il n'y a pas beaucoup de mains qui se lèvent. Mes élèves sortent de l'enseignement classique, mais je ne crois pas que dans les autres enseignements, il y ait des résultats beaucoup supérieurs.

Pour l'enseignement des langues vivantes — je crois que cette question est posée — je sais par expérience personnelle que le contrat avec l'étranger est absolument nécessaire. J'ai été en Allemagne en 1882, sachant l'allemand puisque je faisais des comptes rendus de livres philosophiques allemands dans la *Revue philosophique*; je croyais que j'allais arriver en Allemagne et parler allemand; on ne me comprenait pas et je ne comprenais pas les autres et il m'a fallu plusieurs mois pour causer avec aisance. Si on ne réussit pas — il y a peut-être des procédés multiples pour cela — à faire que les élèves aillent en Allemagne ou en Angleterre, on n'aura qu'une apparence d'enseignement pratique. Pour la pratique de la langue qui, à mon sens, devrait répondre à l'enseignement moderne un séjour à l'étranger est nécessaire.

L'enseignement agricole.

Les membres du Conseil d'administration de la Société des agriculteurs de France : MM. le marquis DE VOGUÉ, BLANCHEMAIN, LAVOLLÉE, MILCENT, DE SALVANDY.

Nous souhaitons que par des modifications d'organisation et de programmes, et cela aussi bien dans l'enseignement primaire, dont l'action s'exerce dans les 36 000 communes de France, que dans l'enseignement secondaire, on emploie tous les moyens d'éveiller chez l'enfant l'amour du sol natal et la résolution d'y consacrer son intelligence et ses forces.

Ce devrait être l'unique but, pendant les études de l'école normale, de faire de tous les instituteurs destinés à nos écoles rurales des apôtres de l'agriculture et l'aimant. Car on n'inspire bien le goût d'une profession que si on l'aime soi-même.

Tout le secret est là. Et quand des représentants des syndicats agricoles ont demandé que les instituteurs passassent un an dans les écoles pratiques d'agriculture en sortant de l'école normale et avant d'occuper leur chaire, ils indiquaient peut-être le plus sûr moyen d'arriver aux réformes que nous désirons, car on demande souvent aux instituteurs d'enseigner l'agriculture et l'horticulture, alors qu'ils n'en possèdent pas eux-mêmes les éléments.

Vous avons indiqué, en parlant de l'enseignement classique, à propos de cette question si préoccupante du développement physique de l'enfant, qui doit faire l'objet des prévoyances de l'éducateur en même temps que la formation intellectuelle, morale et religieuse, comment on pourrait trouver dans des promenades au milieu des campagnes, l'occasion de provoquer chez les jeunes esprits, ouverts aux impressions saines, l'attraction qui se dégage des travaux apaisants de l'agriculture.

Ce ne serait pas une nouvelle charge qu'on ajouterait aux programmes, ce serait un délassement.

Et qui sait si, au lieu des surveillants de collège qui sont choisis et maintenus dans une situation trop secondaire pour exercer un rôle d'éducateur, on chargerait d'accompagner les jeunes gens dans les promenades des hommes capables d'agir sur la formation de leur esprit, il n'en résulterait pas pour les fils de tant de propriétaires agricoles, élèves de nos collèges, l'aperçu d'un horizon nouveau où, après un complément d'études dans une école spéciale, ils deviendraient des résidents agricoles instruits, comprenant la haute mission sociale que le pays attend d'eux.

Nous souhaitons dans l'enseignement moderne un abaissement de la durée des études générales qui permettrait de diriger plus tôt vers les écoles spéciales d'agriculture les jeunes gens qui se destinent à cette profession. Est-ce qu'il ne serait pas facile dans l'étude générale de la chimie, de la physique et des sciences naturelles, de faire ressortir les applications de ces

sciences qui se rapportent à l'agriculture et à l'industrie.

Mais nous ne doutons pas que, pour remettre en honneur aux yeux de la jeunesse de tout ordre la profession agricole, il faille un immense concours de bonnes volontés et que pour la solution d'un problème si ardu, il est indispensable que l'action si puissante de l'état et l'action infiniment précieuse de l'initiative privée s'associent et se complètent.

Messieurs, il y a quelques années, lorsqu'on cherchait à disputer encore aux agriculteurs les tarifs de douane qui ont été le salut de la culture française, on nous répétait : « Mais au lieu de vous défendre par des tarifs, modifiez vos cultures, travaillez plus scientifiquement, accroissez vos rendements et la lutte avec l'étranger sera possible. »

Eh bien, Messieurs, si l'on veut que la lutte soit possible même avec l'avantage des tarifs, si l'on veut que les cultivateurs modifient habilement leurs procédés, il faut qu'ils puissent recevoir le meilleur enseignement agricole à tous les degrés et de partout où la science et le zèle de nos praticiens en provoqueront l'organisation.

Done, beaucoup de souplesse dans l'enseignement moderne afin qu'on puisse bifurquer dans les trois branches : agriculture, industrie, commerce.

Examinons la vie de l'enfant au collège.

Là, plus de vie au grand air, plus de contact avec les populations, les choses et les travaux des champs, plus d'existence libre, indépendante, pleine de mou-

vement et d'initiative ; plus d'exercices corporels spontanés et vivifiants. Au lieu de cela le travail purement intellectuel entre quatre murs, suivant les prescriptions d'un règlement inflexible ; de rares sorties dans les rues d'une grande ville ; des exercices physiques réglés comme une leçon, sport excessif pour quelques jeunes athlètes, corvée insipide et sans grande utilité pour les autres.

Peu à peu, dans ce milieu, le jeune homme se transforme.

Insensiblement en lui, à son ancien amour de la campagne et de ses salutaires plaisirs, succèdent le goût et la passion des jouissances que l'on trouve en ville ; il finit par perdre le regret et presque le souvenir de sa province. Encore si l'enseignement qui lui est donné pouvait ramener sa pensée et son inclination vers le pays qu'il a quitté ! Mais c'est tout le contraire. Rien, dans ses études, ne réveille en lui le goût de la vie rurale, rien ne le ramène aux champs : tout semble fait pour l'en éloigner. La nature de ses études, car elles sont, comme disait Montaigne, « purement livresques », lui inspirent le dédain des travaux manuels ; exclusivement théoriques, linguistiques et grammaticales, elles ne développent ni le sens pratique, ni l'esprit d'observation, ces deux conditions essentielles de toute carrière, mais principalement dans la carrière agricole. L'objet des leçons que reçoit l'enfant ou le jeune homme n'est pas plus favorable à l'agriculture : celle-ci n'y a, pour ainsi dire, aucune place. Si dans un certain nombre de lycées de province, des cours

Syndicats agricoles du Sud-Est.

—

MM. EMILE DUPORT ET GUINAUD

M. Ribot. — Qu'entendez-vous par enseignement agricole, est-ce un enseignement théorique ou un enseignement professionnel ?

M. Duport. — Votre question me met à l'aise. Comme le disait M. Andler qui déposait avant moi, il ne faut pas chercher à faire des professeurs d'agriculture. On a créé en France des écoles agricoles où l'on donne un enseignement théorique complet, trop complet. Ce n'est pas cela que nous venons demander, nous voudrions que l'enseignement moderne dirigeât du côté de l'agriculture les jeunes gens pour leur faire connaître les choses agricoles, sans se préoccuper du professorat. Des professeurs d'agriculture, nous commençons à en avoir assez, peut-être même plus qu'il n'est nécessaire. Ce n'est pas qu'il n'y ait beaucoup de choses à enseigner, mais ce très grand nombre de professeurs ne correspondant pas à une nécessité évidente, les jeunes gens qui ont passé par l'Institut agronomique ou les grandes écoles de Montpellier, Rennes ou Grignon, reviennent avec des données théoriques sans doute intéressantes ; ils forment une élite particulière, mais ne transforment pas pratiquement les éléments agricoles de la nation.

Nous voudrions que les élèves reçussent dans l'enseignement moderne des notions générales d'agriculture et qu'il fut fait appel, pour la vulgarisation de cet enseignement, aux associations agricoles et, dans une certaine mesure au moins, que cet enseignement ne fût pas uniquement théorique.

Ainsi la chimie, la physique, l'histoire naturelle ; il y a là des notions qui sont d'ordre général, je le veux bien, mais qu'on pourrait diriger dans une voie plus spécialement agricole, et ce serait le moyen de faire que certains hommes qui sont appelés à vivre par exemple de leur terre ou à diriger par exemple de grandes exploitations, ne soient pas tellement novices qu'ils ne sachent pas ce qu'il y a à faire et cela, afin qu'ils ne soient plus soumis à la nécessité de passer par les écoles professionnelles. C'est là du reste un danger, parce que, quand on envoie les enfants dans les écoles spécialisées, ils deviennent des théoriciens purs et se croient tout de suite devenus professeurs ; ils ne veulent plus retourner aux champs, ils encombrent les bureaux des Chambres et des Ministères pour demander des places qui n'existent pas.

Au surplus, le résultat est là pour le démontrer, car, si j'ai bien lu un compte-rendu officiel publié dans les journaux sur les résultats de l'enseignement agricole spécial, il en ressort que la plupart des jeunes gens élevés par les soins de l'État, à l'aide de bourses, ne sont pas retournés à la pratique des champs et sont encore sans emploi.

Je crois véritablement que, dans les masses profondes

de la population, vous trouverez cette préoccupation qu'on a fait trop de bacheliers, que l'obsession du baccalauréat est devenue une cause de faiblesse dans la vie de la nation. J'apporte donc tout simplement une idée, un désir de nos populations, c'est que, surtout du côté de l'enseignement moderne et sans spécialiser du côté de l'enseignement professionnel, chose en effet fort difficile, il faudrait donner plus d'ampleur aux études se rattachant par quelque côté à l'agriculture, de manière que, sortant du collège, un homme fût capable de faire quelque chose en agriculture sans avoir à passer par une école professionnelle.

M. Guinaud. — Je n'ai rien à ajouter, sinon que pour l'enseignement secondaire, il me paraîtrait fort intéressant que les Français qui, en définitive, sont propriétaires dans une très large mesure du sol français, qui seront appelés certainement à diriger des exploitations, fussent préparés à ce travail. A l'heure actuelle toutes les études sont tournées dans un autre sens. Je crois que l'expérience étant faite, il y a possibilité de donner aux enfants quelques notions qui leur montreront qu'après avoir terminé leurs études, après avoir passé leur examen, ils pourront s'orienter de ce côté. Mais il faut qu'ils le sachent et ils ne le savent pas ; il faut qu'on leur donne ce goût et on ne leur donne pas.

Je suis le premier à déclarer que les études scolaires, qui sont la base générale, le ciment, le béton, sont indispensables ; il faut mettre le béton et construire quelque chose dessus. Mais il faut entrebâiller cette

porte, parce qu'en somme tous les Français ne sont pas destinés à faire des ingénieurs et des commerçants et le sol français est abandonné et diminué. Par conséquent, nos impôts vont avoir un rendement moindre si le sol français n'est pas cultivé comme il le faut dans le sens des progrès modernes.

Je crois qu'on rendra un service considérable à la nation en tournant une partie des intelligences de ce côté, et je suis convaincu que, si nos jeunes Français s'appliquaient à ces études avec autant d'intensité qu'ils en mettent à préparer Polytechnique, Saint-Cyr, Normale, etc., nous arriverions à des résultats merveilleux.

M. Ribot. — Cette orientation sera d'autant plus facile que les établissements d'enseignement secondaire seront plus près des populations rurales ; les collèges pourront plus facilement s'y prêter et tout cela se résumerait à donner plus de souplesse à notre programme d'études et à permettre aux localités d'adapter l'enseignement aux préoccupations régionales.

M. Guinaud. — Et nos associations libres se mettraient à leur disposition.

M. Ribot. — Il y a des collèges qui l'ont déjà tenté.

M. KELLER, VICE-PRÉSIDENT DE LA SOCIÉTÉ GÉNÉRALE
D'ÉDUCATION

A la campagne beaucoup d'agriculteurs ne veulent plus que leurs fils cultivent la terre ; ils cherchent à en

faire de petits fonctionnaires. C'est une véritable contagion, si bien qu'en France, pour les travaux manuels, le terrassement, la culture, nous sommes obligés de faire venir des Italiens ou des Belges.

L'Algérie se peuple de Maltais, d'Espagnols et, pendant ce temps-là, nos villes fourmillent de scribes qui, en vertu de la loi de l'offre et de la demande, se contentent de traitements tout à fait insuffisants. Mieux vaudrait avoir moins de fonctionnaires et les payer davantage ; il y aurait là une économie de forces et d'argent.

Cela tient à ce qu'on fait trop de bacheliers.

Si encore les études modernes étaient pratiques. Malheureusement, il n'en est rien, et nous voudrions précisément qu'au lieu de former des lettrés modernes, aspirant à devenir fonctionnaires, on nous formât, par une éducation professionnelle bien comprise, des agriculteurs, des industriels, des colons.

Nous appelons sur ce point toute votre attention. Depuis quelques années il s'est produit dans les écoles primaires un mouvement salubre pour y introduire un peu d'enseignement agricole. Je ne m'en exagère pas la portée ; néanmoins c'est une excellente chose de parler aux enfants des paysans de la culture de la terre comme d'un travail attrayant et respectable. Mais ce qui ne peut se faire d'une manière développée à l'école primaire devrait se continuer plus tard. Nous devrions avoir pour les fils de nos propriétaires ruraux des écoles secondaires agricoles qui nous manquent presque partout. Avec un peu de littérature et de science on y

enseignerait aux jeunes gens l'emploi des machines agricoles, des engrais chimiques appliqués sur des champs d'expérience, le principe de l'élevage du bétail, de la fabrication du beurre, du fromage, etc. ; on nous préparerait ainsi des cultivateurs instruits qui deviennent de plus en plus rares.

Il y a un pays où cette éducation se fait d'une manière remarquable : c'est le Canada dont la population est en grande partie française. Il y a là un journal agricole français qui tire à 45 000 exemplaires. Il rend un compte fidèle de tous les progrès accomplis et il donne une impulsion persistante à la jeunesse qui a reçu une instruction professionnelle très solide dans des établissements spéciaux.

Rien de curieux comme les résultats ainsi obtenus dans la fabrication du beurre et du fromage destinés à l'Angleterre. Tout a été dirigé vers ce but et le bien-être du Canada s'est développé en raison de la sage direction donnée dès la jeunesse.

Qu'on nous organise donc aussi l'enseignement secondaire agricole que nous n'avons pas en France et qui existe dans les pays voisins.

En Alsace, il y a une institution curieuse que je n'ai pas vue ailleurs, c'est celle des cours d'agriculture d'hiver.

Dans chaque canton il y a une école qui réunit ses élèves en hiver ; on pense qu'en été ils sont occupés aux travaux des champs. Sous cette forme ou sous une autre, il nous faut des écoles ou des collèges agricoles. Qu'on nous donne de même des écoles industrielles,

préparant des contres-mâtres et des chefs d'ateliers. Enfin il nous faut absolument des écoles coloniales. En Hollande, beaucoup de jeunes gens qui ont passé par les écoles d'agriculture vont s'installer à Java et y restent trois ou quatre ans dans de grandes exploitations où ils mettent la main à la pâte, en prenant part à tous les travaux de la colonie. Ils sont alors préparés à devenir chefs de culture et à faire valoir les capitaux qu'on leur confie.

En France, quand on veut aller aux colonies, on n'y trouve aucun secours auprès des fonctionnaires, généralement mal choisis, et l'on a à lutter contre des difficultés inextricables.

Les jeunes gens ne manqueraient pas, l'argent non plus, mais les moyens d'éducation font défaut.

Il faudrait qu'au sortir des collèges agricoles dont je parlais tout à l'heure, nos jeunes gens trouvassent en Algérie, Tunisie, au Tonkin, à Madagascar des fermes-écoles dans lesquelles ils pussent étudier le sol, le climat, la culture, la langue et devenir chefs de culture. Nous aurions bientôt une légion d'hommes capables auxquels les Français qui ne veulent pas quitter leur pays confieraient leurs capitaux pour faire des plantations ou des comptoirs.

Education physique.

M. BERTHELOT, ANCIEN MINISTRE DE L'INSTRUCTION
PUBLIQUE

« Education physique », dit le questionnaire, j'en suis tout à fait partisan ; j'ai même été président d'une ligue d'éducation physique pendant plusieurs années. Il faut développer la vigueur physique et la santé des enfants ; mais il ne faut évidemment pas que ce développement soit poussé si loin qu'il nuise au travail intellectuel ; il ne faut pas faire des athlètes en s'occupant uniquement de sport ; mais l'éducation physique, dans des limites raisonnables, est une chose excellente.

M. BOUTROUX, MEMBRE DE L'INSTITUT

Je voudrais que l'éducation physique fût mise sur la même ligne et même dans les premières années au-dessus de l'éducation intellectuelle.

M. Ribot. — En Allemagne qu'est cette éducation physique ?

M. Boutroux. — Elle y est très développée. Elle est mise au même rang que l'enseignement du grec, des mathématiques ou de telle autre branche. Elle est obli-

gatoire pour tous. Mais elle a un caractère militaire et coactif qui ne répond pas à ce que nous visons. Il s'agit surtout pour nous de développer chez nos enfants la vigueur, la souplesse, l'entrain, l'esprit de camaraderie, la joie de vivre, en somme la santé physique et morale.

Il faudrait moins de place à la gymnastique aux agrès qu'aux mouvements d'ensemble et aux jeux organisés. Je voudrais que les maîtres d'études et les professeurs prissent part à ces jeux. J'ai vu en Allemagne le professeur de grec être en même temps professeur de gymnastique et il me semble que c'est d'un bon exemple.

Il est indispensable que l'Etat et les municipalités possèdent des terrains, en pleins champs autant que possible, où tour à tour les élèves des diverses classes puissent aller passer leur après-midi.

Si dans la premières classes l'éducation physique doit avoir une part prépondérante, cette éducation doit trouver sa place jusque dans les plus hautes. Indépendamment des récréations quotidiennes, qui doivent en partie y être consacrées, un ou deux après-midi par semaine doivent être réservés aux promenades et aux exercices à la campagne.

L'insuffisance de notre éducation physique me paraît constituer un danger inquiétant pour l'avenir de notre race.

M. DUPUY INSPECTEUR GÉNÉRAL

Je vois dans le questionnaire ce sujet : « De l'éducation physique ».

Il me semble que sur ce point-là on n'est pas allé très loin et que peut-être on n'a fait qu'un minimum.

M. Ribot. — Peut-être a-t-on poussé trop loin la mode des sports dans certains lycées ; mais d'une façon générale vous croyez qu'on n'a pas fait tout ce qu'il y avait à faire pour l'éducation physique ?

M. Dupuy. — Je constate simplement le nombre d'heures consacrées à l'étude et je le compare avec celui réservé aux jeux, il me semble que la proportion est un peu inquiétante.

Je vois dans les classes supérieures dix heures et demie d'études ou de classes ; que peut-il alors rester dans la journée aux élèves pour se reposer ou pour jouer ?

Chez nos voisins la proportion est tout à fait renversée.

Il est très important de diminuer le nombre des heures d'études et de classes. Je me rappelle, à ce sujet, ce que me disait un jour un de mes amis, qui avait rempli une fonction au Tonkin.

Un jour qu'il était dans une salle de la résidence, incapable de faire un mouvement, tant il était en sueur, il voyait, sur la place, des Anglais jouer au tennis en plein soleil.

C'est bien là le résultat d'une éducation toute différente. Ce système, pour les Anglais, est plus ancien qu'on ne pense ; il s'est généralement appliqué vers 1840, mais on le voit poindre au siècle dernier. Il consiste, et c'est la grosse affaire, à consacrer dans la journée un certain nombre d'heures à l'éducation physique.

Je lisais, il n'y a pas longtemps, dans une étude sur Wordsworth ce trait curieux : « l'adolescent a passé sa journée entière à lire un livre ; et, lorsqu'il a fini, il est pris d'un remords parce qu'il n'a pas joué ».

Le point de vue des Anglais est donc tout à fait opposé au nôtre et je me demande si nous avons à craindre d'avoir exagéré l'éducation physique, parce que nous avons donné une certaine impulsion aux jeux.

M. Isambert. — En tout cas, ce renouveau de l'éducation physique paraît s'être manifesté assez extérieurement et n'être pas entré suffisamment dans la pratique quotidienne de nos établissements.

M. Dupuy. — C'est vrai.

M. Isambert. — Il s'est même produit une sorte de réaction tout à fait regrettable à mon avis.

M. Ribot. — Il faudrait des récréations plus longues, chaque jour, pour pouvoir se livrer à ces exercices.

M. Dupuy. — Il faut surtout considérer les élèves qui ne deviendront pas des esprits très distingués — car c'est l'exception, — ceux qui deviendront moyens. Je crois qu'il importe beaucoup que ceux-là (et les autres aussi) soient très vigoureux et c'est le grand bienfait de l'éducation physique d'amener à ce résultat.

Aussi, je le répète, la part faite à l'éducation physique n'est pas trop grande ; elle est même inférieure à ce qu'on pense.

M. ESPINAS, DOYEN DE LA FACULTÉ DE BORDEAUX

Il n'y a pas non plus grande place, dans notre système d'enseignement secondaire, pour les exercices physiques, pour les jeux. Le jeu, dira-t-on, n'a pas besoin d'être réglementé ; s'il cesse d'être libre, il devient insupportable. Je crois cependant que le jeu a besoin d'une organisation ; il faut qu'on la suscite, qu'on le favorise, qu'on lui fournisse le temps, l'emplacement, les appareils ; une épreuve à laquelle j'ai assisté dans le ressort de Bordeaux me paraît avoir eu le plus heureux effet.

A Paris, on ne voit que ce qui se fait à Paris ; il y a une tendance à oublier ce qui se fait en province.

M. Manœvrier a fait un article fort intéressant sur la question des jeux, il n'y est question que de jeux pratiqués par une seule ligue.

Une ligue d'éducation physique, qui embrasse presque tout le Sud-Ouest, a été involontairement passée sous silence par l'auteur à qui des renseignements incomplets avaient été fournis. J'ai envoyé à la Commission une notice sur ce qu'a fait cette ligue, *quorum pars aliqua fui*, pendant les dix dernières années ; nous avons organisé des leudits qui avaient donné des ré-

sultats merveilleux. Non seulement les muscles ont été développés, j'ai des photographies de très beaux dos et de très belles cuisses de lutteurs pendus à la corde de traction (car ces jeunes gens n'étaient pas des garçons fluets, livés, malingres ; ils auraient fait envie aux équipes de Rugby et de Harrow) ; mais un entraînement moral a été tenté : les équipes se gouvernaient elles-mêmes, la responsabilité de la conduite de chacun pesait sur tous ; il y avait une note donnée à l'élément moral, à la tenue dans l'ensemble des épreuves ; le chef était élu et il avait une autorité considérable sur ses hommes.

Cette discipline volontairement acceptée n'est-elle pas un des éléments essentiels de l'éducation ?

En général les répétiteurs, conseillés par deux recteurs très sympathiques à l'œuvre : MM. Ouvré et Couat, laissaient le champ libre aux chefs d'équipe ; ceux des maîtres qui aimaient l'œuvre s'y associaient, ils jouaient avec les élèves à ces grands jeux compliqués faits de combinaisons et de tactique.

Il arrivait même que les élèves internes choisissent le maître d'étude comme président effectif ; dès lors c'était la paix faite, il n'y avait plus de lutte ni ouverte, ni sourde contre les répétiteurs, il était devenu le chef volontairement accepté, l'ami. En général, tous ces jeux organisés, réglementés par la ligue, loin d'être une cause de désordre dans la maison, y introduisaient l'ordre et la bonne humeur.

Je ne vois pas pourquoi on ne ferait pas ailleurs ce qui a été fait dans le Sud-Ouest. Je dois nommer un

homme qui a été pendant plusieurs années l'unique promoteur de ce mouvement, le Docteur Tissier ; il s'y est donné avec un enthousiasme extrême et une ardeur désintéressée.

M. DE COUBERTIN

Au contraire de chez nous, dans les pays étrangers, on ne s'inquiéterait que si on remarquait que le jeune homme ne tire pas du collège la dose de virilité nécessaire, celle que la nation est en droit de réclamer. C'est en cela seulement qu'est la crise présente. Mais cette crise date de cent ans. Cette absence de force virile, de persévérance, cette inhabileté à soutenir l'effort, à le conduire jusqu'au bout, la comparaison de nos adolescents avec ceux des autres pays, la font clairement apparaître. Cela se manifeste d'abord par la façon dont le Français choisit sa carrière. Sur ce point je n'insiste pas : il suffit de sortir de France pour se rendre compte à quel point nos jeunes gens sont dans l'erreur lorsqu'ils choisissent une carrière ; ils se tournent vers celle qu'ils croient devoir leur donner le moins de lutte et se doivent terminer le plus doucement possible. Les mêmes phénomènes se produisent dans la façon dont ils poursuivent la carrière choisie par eux et s'y tiennent. Dans aucun des pays aujourd'hui à la tête de la civilisation, on n'hésite à changer de carrière autant qu'en France. Aux Etats-Unis, par exemple — je

parle de l'Amérique parce que c'est l'extrême opposé — combien de fois ne voit-on pas des gens changer d'occupations ! Ils passent très facilement des unes aux autres. Dans notre temps cela est de plus en plus une nécessité. Or, abandonner ce qui représente tant d'efforts passés pour entrer dans une nouvelle vie qui représente tant d'efforts à venir, cela suppose une dose considérable d'énergie.

C'est ce qui manque au Français. Envers et contre tout, il reste dans la carrière qu'il a choisie, quand même elle ne lui donne aucune des satisfactions qu'il était en droit d'en attendre.

Il y a quelquefois des exceptions, dont nous sommes fiers à juste titre.

Il y a des Français chez qui la volonté se manifeste ; mais ceux-là ont été, en quelque sorte, refaits par la vie ; ils ont eu la peine de se refaire après le collège et c'est au prix de beaucoup d'efforts et de luttes qui laissent leurs traces toujours. Certainement le lycée, le collège français ne donnent pas à nos jeunes gens cette dose d'énergie virile qu'ils donnent dans d'autres pays.

Les causes ? vous les connaissez, on vous les a dites.

Examinons les deux formules de l'éducation : la formule allemande et la formule anglaise.

La formule allemande c'est celle qui fait de l'adolescent un futur soldat. Et je n'emploie pas le mot de soldat seulement au point de vue militaire, mais au point de vue de la subordination de toutes les forces et qualités individuelles à un bien, à un intérêt collec-

tif. L'Allemagne ordonne et l'Allemand obéit. Voilà à quoi il est dressé. C'est un idéal ; je ne le discute pas, je ne le compare pas à l'autre idéal ; mais c'en est un. Je prétends que les colons allemands, ceux que j'ai vus à l'étranger, sont des soldats, se conduisent en soldats ; la patrie fera appel à eux plus tard comme à des soldats qu'ils sont.

L'autre formule, c'est la formule anglaise. Elle consiste à dire : je forme l'adolescent de telle façon que, où qu'il aille, quelque métier qu'il fasse, il restera mon fidèle serviteur, il travaillera pour ma grandeur, ma prospérité, sans que j'aie à m'en occuper.

Autrement dit, la force anglaise est faite de la superposition normale et naturelle de toutes les forces individuelles des citoyens anglais.

Considérons la France actuelle en faisant abstraction du passé : dans nos écoles primaires, notamment nos écoles de campagne, les petits Français doivent être dressés à la contrainte, car enfin ceux-là naissent avec un goût naturel pour la liberté et il faut les rompre à toutes ces contraintes sociales qui font la nation civilisée ; par contre, les étudiants dans leurs Universités apprennent la vie — et je n'entends pas ce mot dans le sens qu'il avait voilà 30 ans, alors qu'il signifiait tout simplement faire la noce — j'entends apprendre la vie à la façon dont les étudiants des autres Universités l'apprennent, c'est-à-dire se former une philosophie de la vie. Mais il y a une troisième époque, une époque intermédiaire où on apprend la liberté : c'est la seule à laquelle on puisse l'apprendre. Cet appren-

trouvaient ainsi le moyen de faire un peu de véritable éducation.

Nous avons fait, à cet égard, des expériences très intéressantes qui sont résumées dans deux rapports. Le premier, je vous demande pardon de me citer moi-même, a paru dans la *Revue Universitaire*, en mai 1892, si je ne me trompe. Ce rapport a été lu au Comité pour la propagation des exercices physiques. C'était surtout un résumé de ce qui avait été réalisé pendant les cinq ou six années précédentes.

Une autre enquête plus intéressante et plus complète a été conduite il y a quatre ans, la dernière année de la vie du regretté M. Marion et sous la présidence de M. Manœuvrier. Son rapport contenait les réponses de presque toutes les associations de lycéens que nous avons pu constituer à Paris et en Province. Grâce à une très haute intervention, il a été décidé que les proviseurs seraient conviés à joindre leurs réponses à celles de leurs élèves.

C'est ainsi que nous avons pu nous rendre compte avec un peu de précision du grand nombre de proviseurs qui désiraient une réforme dans le sens que j'indique et qui se seraient prêtés volontiers à une expérience de liberté par les jeux d'abord, par d'autres moyens ensuite, si on n'y avait mis entrave de toutes les façons possibles.

Il nous est venu alors la conviction que nous ne réussirions jamais qu'à créer des associations qu'on saignerait à blanc à mesure qu'elles prendraient de la force, en sorte qu'elles iraient montant et descendant,

se récréant et mourant de nouveau sans faire dans le lycée la besogne pour laquelle nous les avons créés et que cela serait ainsi tant que le proviseur ne se trouverait pas un peu plus maître chez lui.

Je vous assure que ce n'est pas seulement mon expérience de douze ans, mais celle de la plupart de ceux qui m'ont aidé dans cette tâche importante; tous ont pu remarquer et déplorer la contrainte de tous les instants qui pèse sur le proviseur et qui fait que s'il a donné seulement le temps nécessaire pour jouer une partie de foot ball entre deux lycées, s'il a augmenté de quelques instants les récréations, il s'ensuit une série de rapports et souvent de blâmes qui le découragent et l'engagent à ne pas recommencer.

Les proviseurs sont las de se voir à chaque instant blâmés, de se voir reprocher le moindre incident qui arrive au cours des réunions. Ils attendent des jours meilleurs.

Ces jours meilleurs, ce seront ceux de l'autonomie : autonomie mitigée, car on ne peut pas commencer par l'autonomie absolue.

C'est l'idée sur laquelle je me permets d'insister devant vous. Je suis convaincu que le jour où le proviseur sera un peu plus maître chez lui, trois questions qui sont connexes à celle-là auront fait un grand pas : d'abord la question des professeurs, ensuite la question des répétiteurs, enfin la question des élèves.

On verra à ce moment combien les professeurs seront plus contents de leur situation, trouveront leur mission plus intéressante. Les maîtres-répétiteurs au-

ront l'occasion de se mêler d'un peu plus près aux élèves et ceux-ci, satisfaits d'une discipline un peu plus douce, d'une vie un peu plus gaie et un peu plus normale, répondront mieux à ce qu'on attend d'eux.

Si nous escomptons ces résultats avec confiance, c'est que tout ce que nous avons vu depuis douze ans des professeurs, des répétiteurs et surtout des élèves, nous donne la conviction qu'il y a chez les uns comme chez les autres de grandes qualités qui ne demandent qu'à être développées. Partout nous avons deviné cette énergie, cette virilité que je déplorais de ne pas voir déployer assez complètement au sortir du collège. Ces qualités, elles sont là en germes ; elles ne demandent qu'à être développées et la seule façon d'y parvenir et de les mettre en valeur, c'est de commencer par assurer l'autonomie du lycée et l'émancipation du proviseur.

Les proviseurs.

M. L'ABBÉ FOLIOLEY, PROVISEUR HONORAIRE

Tout le monde est d'accord pour relever l'autorité des proviseurs, leur autorité morale autant que leur autorité professionnelle et effective.

Pour eux il serait désirable qu'on instituât, auprès du recteur, un Comité consultatif d'académie, dont seraient membres de droit les inspecteurs et les proviseurs du ressort. C'est ce Comité qui dresserait, chaque année, la liste de présentation pour les promotions de classe des surveillants généraux, des répétiteurs, des commis.

C'est ce Comité qui titulariserait les mêmes fonctionnaires et les proposerait à l'investiture ministérielle. Il accomplirait sous la présidence et la direction du recteur, en y mettant le temps nécessaire et avec une compétence entière, un travail que le Comité consultatif de l'enseignement secondaire est forcé de faire en grande hâte. sur des propositions que le temps et l'occasion lui manquent également pour contrôler.

Que d'écritures administratives seraient ainsi évitées et quel premier essai de décentralisation serait réalisé !

Qui ne voit d'ailleurs combien de proviseurs gagneraient personnellement à se trouver plusieurs jours par an, en contact avec leur chef, avec les inspecteurs, avec leurs collègues ?

L'expérience de leurs anciens profiterait aux plus jeunes d'entre eux et de fortes et salutaires traditions s'établiraient dans chaque Académie pour la conduite et la tenue des lycées. Les affaires disciplinaires réservées, par les décrets de 1891, au Conseil des inspecteurs d'Académie seraient naturellement dévolues au Comité consultatif qui déciderait avec une autorité

supérieure et une compétence moins discutable. Rien n'empêcherait que, pour soulager l'administration centrale, on chargeât le Comité de se prononcer sur les candidatures aux bourses d'essai, tandis que le Ministère conserverait seule qualité pour statuer sur les bourses de mérite.

En principe, l'autorité des proviseurs doit s'étendre à tout ce qui intéresse la prospérité de la maison qui leur est confiée. A ce prix seulement leur action peut être sérieusement efficace et leur responsabilité entière. Comment, s'il en est autrement, leur demander compte, sans injustice, de choses qu'ils n'ont pu ni prévoir, ni décider, ni empêcher? C'est d'après cette vue générale qu'il convient d'étendre les attributions qu'on n'a pas cessé de restreindre depuis vingt ans et de revenir, en tenant compte de la différence des époques, à l'ancienne notion du provisorat, tel qu'il avait été conçu et constitué à l'origine de l'Université.

Je me permets de noter quelques-unes des prérogatives dont je souhaite le rétablissement.

1. Le proviseur doit compter sur un concours sérieux du bureau d'administration, y appeler le plus possible de pères de famille.

2. Organisation définitive des Conseils de discipline.

3. Lui laisser le choix des aumôniers.

4. Sous sa responsabilité le choix des médecins, chirurgiens, dentistes, pharmaciens, etc.

5. La nomination directe, sans en référer à personne, de tous les agents du service intérieur.

6. Chaque proviseur doit être pourvu d'un commis aux écritures.

7. Le service de la nourriture établi sous sa responsabilité et dans la limite des crédits.

8. La libre disposition du dixième des frais d'études versés par les externes.

9. Une certaine latitude pour créer, ou restreindre certains enseignements.

10. L'inutilité de correspondre avec le recteur par l'intermédiaire de l'inspecteur d'Académie.

11. L'avancement des proviseurs sur place et la création en province d'une catégorie hors classe.

LE PÈRE DIDON

Je voudrais que la liberté ne fût pas seulement donnée à l'enseignement libre et à ses fonctionnaires, mais à l'Université ; je voudrais que les proviseurs ne fussent pas seulement des administrateurs, mais des éducateurs. Il est impossible d'être le pédagogue de 2000 élèves et on paraît se soucier beaucoup plus du nombre des élèves que des résultats pédagogiques pour des raisons budgétaires. Il faudrait donc que les proviseurs eussent la liberté d'exercer leur très haute fonction en toute initiative personnelle, de façon qu'on ne puisse pas dire que quand on a vu un lycée, on les a tous vus.

Le chef choisi devrait pouvoir donner sa physionomie et son caractère propre à la maison qu'il dirige.

Pour nous cette liberté existe ; je la souhaite à tous nos collègues.

Ainsi je vais vous citer un fait qui va peut-être vous étonner.

Lorsque nous avons organisé l'École préparatoire Lacordaire, dans mon horreur de l'hypocrisie et de la dissimulation, voici comment j'ai résolu une grosse question : je voulais donner toute liberté à ces jeunes gens qui nous arrivaient à 17 ou 18 ans.

Or, à cet âge, ils fument chez eux le dimanche ; à l'école, c'est interdit. Je leur ai dit : comme témoignage de votre liberté, pourquoi ne vous autoriserai-je pas à fumer en récréation, si vos familles le permettent ?

Et l'usage du tabac est resté. Depuis, la question du tabac n'existe plus. Je pense qu'on fume beaucoup moins chez nous, où il est permis de fumer, qu'ailleurs où c'est interdit. Je veux prouver, par ce petit détail, que la liberté est une bonne chose et que, quand le pouvoir a le courage de la donner, loin d'avoir à se repentir, il a souvent trouvé le secret de supprimer les difficultés et toujours élevé, amélioré et anobli le milieu.

M. FAVRE, DIRECTEUR DE SAINTE-BARBE

Je n'ai qu'à dire ce qui se fait chez nous pour vous éclairer peut-être sur ce qui pourrait se faire ailleurs.

Le directeur de Sainte-Barbe est choisi par le con-

scil d'administration. A son tour il choisit les professeurs ; il a sur eux, comme sur les maîtres-répétiteurs, une autorité pleine et entière. Bien entendu cette autorité est limitée par les convenances ; il n'est pas un tyran, mais un chef.

Il est le maître de la discipline.

Cependant, il s'occupe surtout de l'instruction, de l'éducation des élèves et des rapports avec les familles.

Je souhaiterais que le proviseur s'occupât exclusivement de l'instruction et de l'éducation, qu'il n'eût pas le souci de la menue discipline, qu'il n'eût à intervenir que dans les cas très graves.

Les bourses.

M. BERTHELOT, ANCIEN MINISTRE DE L'INSTRUCTION
PUBLIQUE

En général, les bourses sont accordées au concours dans de bonnes conditions d'équité.

M. Gallot. — Il faudrait y apporter moins de favoritisme et tenir davantage compte de l'instruction et des aptitudes.

M. Berthelot. — C'est ce qu'on s'efforce de faire en général, et, en fait, le favoritisme entre pour bien peu

de chose dans cette distribution de bourses. Mais il faut tenir compte de ce que les bourses de l'enseignement secondaire, ne sont pas seulement accordées aux enfants mais aussi aux parents, pour services rendus à l'Etat.

Autrefois c'était une habitude que les fils de professeurs fussent élevés dans le même établissement avec des bourses d'études.

M. Isambert. — En fait, cet usage a été rétabli.

M. CLAIRIN, CONSEILLER MUNICIPAL DE PARIS

M. Ribot. — Vos bourses sont données uniquement au concours ?

M. Clairin. — Oui et de plus, depuis deux ans, tous les enfants qui n'ont pas atteint la moyenne des notes de Pâques doivent concourir à nouveau pour continuer leurs études au collège.

M. Ribot. — Et le système fonctionne ?

M. Clairin. — Nous y tenons personnellement la main. L'année dernière 75 ont été exclus.

M. Ribot. — Vous commencez par examiner la situation de fortune des parents pour savoir s'il y a lieu de donner la bourse ?

M. Clairin. — Au contraire, les enfants commencent par concourir.

Une fois le classement terminé, nous étudions la situation de famille et souvent nous recommençons les

enquêtes quand il y a dans le dossier des allégations qui nous semblent douteuses.

D'ailleurs je suis trompé continuellement, car il y a beaucoup de gens peu consciencieux ; mais aussitôt que, dans le courant de l'année, je me suis aperçu d'une façon quelconque que la famille ne mérite pas la bourse, je fais appeler les parents et les oblige à payer.

A ce point de vue il y a des parents d'une inconscience absolue. J'ai reçu chez moi, il y a quelque temps, une mère de famille venant me demander de bien vouloir lui dire si son fils avait une bourse à Chaptal.

C'était à la fin de l'année scolaire, et cette dame avait une magnifique robe de soie et de splendides solitaires aux oreilles. Je lui répondis d'attendre ma réponse pendant quelques semaines encore, lui promettant de lui écrire dès le commencement de septembre, afin qu'elle eût le temps de préparer les affaires de son fils pour la rentrée.

« Oh ! ce n'est pas cela, me dit-elle, je voudrais bien le savoir tout de suite. — Mais pourquoi donc ? — C'est que je lui ai promis, me dit-elle en minaudant, de lui acheter une bicyclette s'il avait la bourse et alors il aurait pu s'en servir au mois d'août. — Permettez, Madame, lui dis-je, pour que votre enfant ne se blesse pas, il faut lui acheter une bonne machine, mais cela coûte cher : avec le prix du joujou et celui des solitaires, vous pourrez aisément payer le prix de sa pension jusqu'à la fin de ses études. Vous pouvez compter qu'il n'aura pas la bourse. »

M. Ribot. — Vous suivez l'ordre du concours, sauf à écarter ceux dont la situation de fortune ne justifie pas une bourse.

M. Clairin. — Il n'y a que les instituteurs et les professeurs qui aient un avantage à ce point de vue. Leurs enfants subissent le concours, mais il suffit qu'ils soient classés pour être admis de droit.

M. Ribot. — Et alors vous éliminez en cours d'études ? Qui prononce ces éliminations ? Est-ce le directeur ou une Commission du Conseil municipal ?

M. Clairin. — C'est une Commission de professeurs dont je suis le président ; le Conseil municipal prononce en fin de compte, mais jamais aucun collègue n'a contredit à ce que nous avons décidé.

M. Ribot. — Appliquez-vous le même système à Rollin pour vos boursiers ?

M. Clairin. — J'ai demandé à M. le Recteur de vouloir bien nous donner les notes de nos boursiers dans les différents lycées et il me les a refusées. Je me suis plaint que quelques-uns de nos boursiers de la Ville, dans les lycées, ne travaillaient pas suffisamment et dépensaient inutilement nos deniers, les notes ne nous ont pas moins été refusées : on nous a dit que leur communication était illégale.

M. Ribot. — Le mot est peut-être bien gros.

M. Clairin. — Il paraît que non, les communes sont obligées de payer les bourses et n'ont pas à s'occuper de ce que font les élèves.

M. Ribot. — Chaque année, chez nous, au Conseil

général, on rend compte des notes obtenues par les boursiers départementaux.

M. Clairin. — Je l'ai demandé, on me l'a refusé et j'ai été obligé de m'incliner.

Les maîtres répétiteurs.

M. FOLIOLEY, PROVISEUR HONORAIRE

Le seul moyen d'améliorer sensiblement le sort des répétiteurs et de mettre un terme à leurs doléances légitimes, ce serait de déboucher la carrière,

C'est difficile mais ce n'est pas impossible.

Voici comment :

Il y aurait trois catégories de répétiteurs :

Une composée de ceux qui ont fait preuve de réelles aptitudes à exercer l'autorité et qui ont paru faits pour gouverner des jeunes gens ou des enfants. C'est un don. On ne sait pas pourquoi ce don existe, mais on l'a naturellement ou on ne l'a pas. Les répétiteurs de cette catégorie, qu'on appellerait des répétiteurs généraux, seraient répartis en classes, deviendraient, par avancement, des surveillants généraux et s'élèveraient progressivement jusqu'au censeur.

Cette catégorie serait très précieuse, car ce qui nous

manque le plus, ce sont les surveillants généraux éprouvés. Il faut des hommes qui soient assez modestes, assez dévoués, pour passer leur vie entière avec des jeunes gens si ce sont des surveillants généraux des grands, avec des petits si ce sont des surveillants généraux des petits.

Les maisons libres nous donnent sous ce rapport l'exemple : il y a toujours dans les grandes maisons ecclésiastiques comme Stanislas, qui est une maison modèle, un préfet de discipline pour chaque catégorie d'enfants.

Une seconde catégorie, la plus nombreuse de beaucoup, celle que j'appellerais les répétiteurs divisionnaires, serait composée exclusivement de jeunes gens licenciés. A ceux-là je donnerais une part d'enseignement.

Ils présideraient les salles d'études, aideraient à faire les devoirs, feraient réciter les leçons et deviendraient les auxiliaires des professeurs. De plus, toutes les fois qu'il y aurait des suppléances à faire, c'est eux que j'en chargerais ; quand le professeur d'histoire serait absent, il y aurait dans tous les lycées un professeur d'histoire, de même pour le professeur de Philosophie et les autres professeurs. Ne croyez pas qu'il faudrait chercher longtemps pour trouver ces licenciés ; nous en avons en ce moment plus de 1 000 qui attendent une chaire.

Une troisième catégorie serait composée de commis aux écritures. Ils deviendraient secrétaires du proviseur, gardiens de bibliothèques, commis d'économat, d'inspection académique.

Voici pour me résumer ce qu'il y aurait à faire pour les répétiteurs.

D'abord considérer cette fonction comme un surnumérariat et non comme une carrière. Je voudrais qu'on dit aux futurs répétiteurs : « Nous allons vous prendre à l'essai, nous vous donnons un délai, un temps de stage dont le terme est à fixer et au bout duquel vous serez dans une des trois catégories indiquées tout à l'heure ou vous partirez. »

Ce sera dur peut-être, mais ce serait nécessaire ; ce serait le seul moyen, en améliorant le personnel, de ne pas entretenir l'agitation et le mécontentement parmi les répétiteurs.

On recevrait moins d'agrégés et on pourrait donner chaque année 60 ou 80 chaires de chargés de cours aux répétiteurs divisionnaires.

Pour les maîtres placés dans les deux catégories extrêmes, je voudrais qu'il y eût, au chef-lieu de l'académie, un conseil où tous les proviseurs du ressort seraient réunis, ainsi que tous les inspecteurs d'academie. Dans ce comité consultatif, on nommerait au choix, à mesure qu'il y aurait une place vacante, les maîtres dont je viens de parler.

Ce procédé offrirait toute espèce de garanties et d'avantages.

M. LÉON BOURGEOIS, ANCIEN MINISTRE
DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

Il n'y a pas de solution à la question du répétitorat,

considérée comme distincte du professorat, parce que la distinction entre le professeur et le répétiteur est une distinction arbitraire factice, qui ne répond pas à la nature des choses : l'éducation des enfants est un tout, il ne faut pas de catégories aussi absolues entre les maîtres ; il faut faire un tout de tous ceux qui collaborent à cette tâche de l'éducation.

Par conséquent, au lieu de faire parmi eux des catégories distinctes, j'admettrai que le professeur pût et dût même, dans de certains cas, prendre des enfants en dehors de la classe et les faire travailler ; j'admettrais aussi que les répétiteurs pussent contribuer à l'enseignement pour certaines parties ; je les chargerais de cours complémentaires.

M. Ribot. — Vous inclineriez à les foudre dans le corps des professeurs, à ne plus faire une démarcation aussi absolue, ce seraient des professeurs adjoints ?

M. Bourgeois. — Oui.

M. Ribot. — Seulement vous auriez toujours des fonctions de pure surveillance ?

M. Bourgeois. C'est vrai et j'arrive précisément par là au fond même de la question.

Les fonctions de surveillance purement matérielle devraient être, à mon sens, des fonctions de discipline supérieure et d'éducation.

Comment voulez-vous que ce qu'il y a de plus élevé au monde, de plus difficile à faire : l'éducation des enfants, soit de même ordre, de même nature, considérée comme exigeant les mêmes aptitudes et les mêmes capacités que le fait matériel de conduire une

division, de la classe au réfectoire, ou de surveiller pendant la nuit l'ordre dans un dortoir ?

M. Ribot. — Ne peut-on pas prendre le parti de distinguer nettement ce qui est fonction d'éducation et ce qui est simple surveillance ?

M. Bourgeois. — C'est tout à fait mon avis.

L'éducation comporte trois ordres de soins :

- a) Préparation intellectuelle ;
- b) Direction morale ;
- c) Surveillance matérielle.

Dans le système actuel, on a ainsi groupé ces trois éléments : préparation intellectuelle réservée au professeur, direction morale et surveillance matérielle à l'administration, c'est-à-dire en fait au répétiteur. Qui ne voit l'erreur commise ? C'est la direction morale qui doit être absolument unie à la préparation de l'esprit confiée, si possible, à la même personne ou du moins à des personnes de même situation, de même culture, pouvant s'associer à la même tâche.

La surveillance purement matérielle peut, au contraire, être confiée sans dommage à d'autres collaborateurs ayant simplement les modestes et solides aptitudes suffisantes pour cet objet.

Je ne verrais donc pas d'inconvénient à introduire dans nos lycées, des serviteurs modestes, comme les adjudants de nos écoles d'arts et métiers, des hommes ayant simplement un caractère sûr, une bonne moralité et qui seraient satisfaits d'une situation limitée, parce que leur éducation, leurs aptitudes personnelles ne leur permettraient pas d'en atteindre une plus haute.

Bornés à la tâche toute matérielle qui seule correspond à leurs aptitudes, ces serviteurs n'auraient ni les espérances, ni les déceptions qui font le mal d'aujourd'hui.

On pourrait choisir ainsi d'anciens sous-officiers bien notés, ayant le sens de la discipline ; ils sauraient se faire respecter et assurer parfaitement l'ordre matériel dans les cours, les dortoirs, les réfectoires, etc.

Je désirerais ajouter une observation.

Je voudrais indiquer comment l'autonomie de l'établissement dont je suis, vous le savez, partisan, permettra de résoudre pacifiquement les difficultés en cette matière. Elle permettra, au chef de cet établissement responsable, de choisir librement ces collaborateurs inférieurs et modestes de la surveillance matérielle, suivant les renseignements qu'il se procurera personnellement sur leur compte.

Il faut qu'il puisse le prendre autant que possible sur place, dans la ville même ; qu'il ait sous certaine garanties, bien entendu, le droit de les renvoyer, quand il n'en sera pas satisfait.

Ces surveillants ne seront pas des fonctionnaires classés, hiérarchisés dans le budget de l'État.

C'est à l'établissement libre et autonome à recruter à son gré ceux auxquels il n'a à demander que cette collaboration toute matérielle.

Baccalauréat.

M. FRÉDÉRIC PASSY, MEMBRE DE L'ACADÉMIE DES
SCIENCES MORALES ET POLITIQUES

Ce qui a provoqué la réunion de la Commission, ce sont surtout, je pense, les critiques dirigées contre le baccalauréat, avec beaucoup de talent, dans l'Université même, par M. Lavisse et diverses autres personnes. Ce n'est pas la première fois que M. Lavisse met en cause le baccalauréat.

Dans un volume d'études diverses intitulé : *Nos Ecoles*, M. Lavisse montrait l'éducation universitaire arrivant, en fin de compte, au baccalauréat qui, quelque modification qu'il puisse subir, sera toujours, disait-il, misérable et détestable.

Je ne me permettrai pas d'employer tout à fait les expressions de M. Lavisse, n'ayant pas son autorité de professeur officiel à la faculté des lettres et le prestige de son expérience et de sa carrière. Mais je suis un peu, vous le savez, monsieur le Président, puisque nous en avons causé il y a longtemps ensemble, du même avis. J'ai recueilli un jour, de la bouche d'un de nos plus anciens collègues, un des plus diplômés, Paul Bert, cette parole presque textuelle : « Savez-vous, mon cher collègue, pourquoi nous méritons, dans une trop large

mesure, le reproche de manquer d'initiative ? C'est parce que nous sommes bacheliers. Comment voulez-vous, disait-il, quand tout le monde a dû suivre la même filière, se préparer à répondre aux mêmes questions et plus ou moins de la même façon, et quand on a été coulé dans le même moule, on ait cette indépendance et cette initiative dont on nous reproche trop souvent de manquer. »

Je partage dans une large mesure cette opinion de Paul Bert et celle de M. Lavisse. Je crois le baccalauréat une institution fâcheuse. Il est trop encyclopédique, et, par suite, beaucoup trop superficiel. Il ne peut pas ne pas l'être. De plus, il est uniforme. Enfin étant considéré comme un but qu'on doit atteindre coûte que coûte, le baccalauréat pousse, comme du reste l'abus des examens sur lequel je reviendrai dans un instant, à travailler pour être reçu beaucoup plus qu'à travailler pour s'instruire. Or, je crois que l'essentiel n'est pas de se préparer aux examens — ce qu'il faut bien faire quand il y en a, et il y en a trop — mais de former l'intelligence et le caractère en travaillant, de façon à être des hommes et non des porteurs de parchemins.

Conclusion.

M. ALEXIS BERTRAND, PROFESSEUR DE PHILOSOPHIE
A LA FACULTÉ DES LETTRES DE LYON

J'ai dit que le défaut de notre enseignement venait primitivement de l'invasion des sciences dans un système uniquement conçu en vue des lettres grecques et latines : je demande simplement qu'on fasse enfin de l'ordre avec ce désordre. Je ne fais nullement table rase de ce qui existe. Il est aussi urgent d'établir dans les sciences elles-mêmes une bonne méthode pédagogique que de fixer les vrais rapports des sciences et des lettres. Les sciences sont actuellement enseignées par morceaux, distribuées par lambeaux, dispersées et mutilées, incapables en conséquence de remplir leur vrai rôle social et moral.

M. Ribot. — Vous êtes d'avis d'avoir un seul genre d'enseignement ?

M. Bertrand. — Oui, un seul type de lycées ; mais je serais enchanté que l'expérience fût faite d'abord, comme sont conduites les expériences scientifiques, sous la forme prudente d'une expérimentation restreinte.

Voici mes raisons : je tiens beaucoup à ce que l'enseignement secondaire soit ramené à l'unité ; je dis

comme le fabuliste : n'en ayant qu'un, mais qu'il soit bon.

Vous aurez beau perfectionner le « moderne », faire revivre « le spécial », remanier le classique ou l'améliorer, vous aurez toujours une différence d'origine, des conflits, des rivalités. L'un des enseignements passera pour noble, l'autre pour roturier ; ils se jetteront l'ironie ou l'anathème, ils se discréditeront mutuellement. Voilà trente ans, que je vois les choses se passer ainsi. Certes je veux la variété dans l'unité. Je ne désire pas une unité, une uniformité rigide, inflexible, pédante ; mais j'estime qu'il ne faut pas chercher la variété dans l'essentiel. La variété viendra d'elle-même, si on laisse à l'élève le libre choix des langues anciennes ou vivantes ou de certaines parties des sciences. Le fond doit être invariable ; il y a quelque chose de fondamental, c'est la série des sciences.

Il me reste d'ailleurs à exposer ce que je pense de l'enseignement des lettres, complément nécessaire de celui des sciences. C'est de l'étude des lettres surtout que viendra la variété. Les études littéraires consisteront essentiellement en deux langues — seulement je ne dis pas deux langues vivantes. — Je dis : deux langues, outre l'étude approfondie du français, et je laisse une liberté absolue à l'élève de résoudre pour son compte personnel, à ses risques et périls, ce qu'on a appelé la question du latin.

Donc je voudrais voir l'enseignement secondaire réorganisé sur la base scientifique, ce serait l'unité de vie et d'esprit, une réelle homogénéité introduite enfin

dans nos trois degrés d'enseignement. Plus de solution de continuité entre le primaire et le secondaire. L'enseignement secondaire est la pièce essentielle du système, le pivot des deux autres degrés d'enseignement. Je ne saurais trop répéter que je le caractérise par ce seul mot : c'est un enseignement *théorique* et ce caractère l'oppose nettement à l'enseignement primaire qui est empirique, et à l'enseignement professionnel qui est immédiatement utilitaire et pratique.

Actuellement, un élève de primaire qui veut entrer en secondaire est obligé, théoriquement du moins, de se remettre, pour ainsi parler, à la queue, de recommencer en 6^e par les éléments du latin, tandis qu'une bonne organisation, je dis bonne au point de vue pédagogique et au point de vue démocratique, permettrait à un très bon élève de l'enseignement primaire de devenir d'emblée un très bon élève de l'enseignement secondaire. C'est un point de très grande portée sociale ; c'est le recrutement de l'élite sur une base de sélection exactement coextensive au *suffrage universel*.

Actuellement nous ne choisissons pas ce qu'on se plaît à nommer l'élite ; ce sont les circonstances de fortune et de situation qui la désignent, ou plutôt *elle se désigne elle-même*.

Si le fils d'une famille riche ou simplement aisée, fait des études secondaires, ce ne sont pas les promesses de son intelligence, c'est simplement la situation de sa famille qui en décide. Je ne réclame pas contre ce *privilege*, mais je voudrais qu'on étendit le champ de la sélection.

Autrefois il y avait un baccalauréat très démocratique : c'était le baccalauréat ès-sciences : si les études avaient été instituées comme elles le sont aujourd'hui, tel qui est arrivé aux plus hauts grades universitaires ne serait pas même bachelier. Je connais d'éminents professeurs qui ne sont entrés dans l'Université que par cette petite porte aujourd'hui fermée.

Je ne demande pas le rétablissement du baccalauréat ès-sciences ; ce que je demande et j'y insiste, c'est une organisation qui permette à un bon élève de l'enseignement primaire d'entrer de plain-pied dans l'enseignement secondaire et de ne pas s'attarder nécessairement aux éléments du grec et du latin, regardés bien à tort comme la caractéristique de cet enseignement. C'est le bon côté de l'enseignement classique moderne ; mais calqué un peu servilement sur le classique ancien, il en a presque tous les défauts et n'en a pas toutes les qualités ; c'est son sosie. Et non seulement le primaire serait raccoré avec le secondaire, mais du même coup il me semble que la discordance criante, la disconvenance si souvent constatée de l'école et de la vie serait en grande partie atténuée. En somme, c'est avant tout de science, de connaissances positives que nous avons besoin.

Et tout à l'heure je n'ai pas complètement répondu à une objection très forte et qui reviendra sous toutes les formes : à quatorze ans l'élève est-il apte à comprendre les mathématiques ? Je n'introduis pas les mathématiques dans une seule année ; le professeur de

mathématiques enseigne en première année, mais il continue son enseignement jusqu'à la fin.

Si les mathématiques éloignaient dès l'entrée quelques incapables, j'avoue que je n'en serais pas autrement désolé.

Il a paru un livre excellent de M. Laisant sur l'enseignement des mathématiques : l'auteur reconnaît que les mathématiques sont devenues encombrantes parce qu'elles ne sont pas enseignées philosophiquement. Nos livres élémentaires ne cessent de s'enfler et de s'enrichir d'inutilités. Quand un problème a été donné deux fois, dix fois, aux examens ou aux concours, il monte en grade ; il est en passe avec, des protections, de devenir théorème, et immédiatement les faiseurs de manuels de l'insérer dans leurs livres, quelquefois revus et corrigés toujours *considérablement augmentés*.

Les livres dont nous nous sommes servis en mathématiques sont des nains en comparaison des géants d'aujourd'hui.

Il est urgent, si nous en croyons M. Laisant, de débayer, de simplifier l'enseignement des mathématiques tout en le rendant plus fécond.

Je crois donc qu'à quatorze ans, muni d'un bon renseignement primaire — ajoutez si vous voulez, déjà complété par une année complémentaire d'enseignement primaire supérieur — l'élève est apte à entrer dans le cycle secondaire par la porte des mathématiques.

J'ajoute que cette nouvelle pédagogie n'est novatrice et révolutionnaire qu'en apparence. Je la justifierais

au besoin par de hautes autorités. Je méprise la routine mais je suis respectueux envers les traditions. Sans paradoxe, je me réclamerais de Bossuet, de Rollin, c'est-à-dire de ce que la tradition offre de plus fort et de meilleur.

FIN

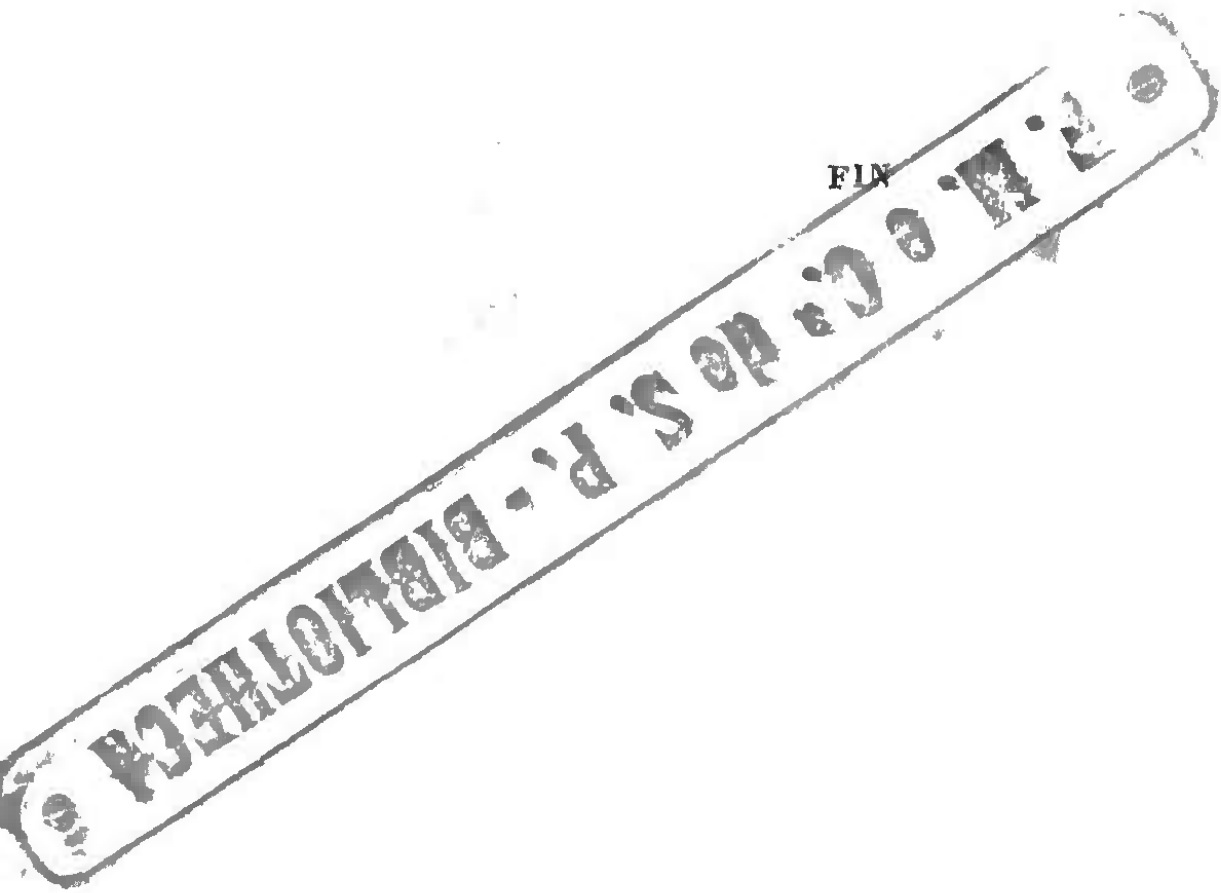


TABLE DES MATIÈRES

PRÉFACE	5
AVANT-PROPOS.	13
I. — Introduction	15
II. — L'enseignement classique avant la révolution	29
III. — Les réformes de la révolution et les écoles centrales.	49
IV — Pièces explicatives	74
V — Sainte-Barbe au commencement du siècle et les initiatives heureuses de ce collège.	81
VI. — L'enseignement actuel.	102
VII. — Déposition faite à la commission de l'ensei- gnement	115
VIII. — Programmes des enseignements	141
IX. — Dépositions faites devant la commission de l'enseignement	157

FIN DE LA TABLE

Saint-Amand (Cher). — Imprimerie BUSSIÈRE.

TELETYPE - P. O. BOX 1212

1986/1989
MONTANA







ORIENTAÇÕES PARA O USO

Esta é uma cópia digital de um documento (ou parte dele) que pertence a um dos acervos que fazem parte da Biblioteca Digital de Obras Raras e Especiais da USP. Trata-se de uma referência a um documento original. Neste sentido, procuramos manter a integridade e a autenticidade da fonte, não realizando alterações no ambiente digital – com exceção de ajustes de cor, contraste e definição.

1. Você apenas deve utilizar esta obra para fins não comerciais. Os livros, textos e imagens que publicamos na Biblioteca Digital de Obras Raras e Especiais da USP são de domínio público, no entanto, é proibido o uso comercial das nossas imagens.

2. Atribuição. Quando utilizar este documento em outro contexto, você deve dar crédito ao autor (ou autores), à Biblioteca Digital de Obras Raras e Especiais da USP e ao acervo original, da forma como aparece na ficha catalográfica (metadados) do repositório digital. Pedimos que você não republique este conteúdo na rede mundial de computadores (internet) sem a nossa expressa autorização.

3. Direitos do autor. No Brasil, os direitos do autor são regulados pela Lei n.º 9.610, de 19 de Fevereiro de 1998. Os direitos do autor estão também respaldados na Convenção de Berna, de 1971. Sabemos das dificuldades existentes para a verificação se uma obra realmente encontra-se em domínio público. Neste sentido, se você acreditar que algum documento publicado na Biblioteca Digital de Obras Raras e Especiais da USP esteja violando direitos autorais de tradução, versão, exibição, reprodução ou quaisquer outros, solicitamos que nos informe imediatamente (dtsibi@usp.br).