



BIBLIOTHÈQUE SCIENTIFIQUE INTERNATIONALE

**L'ÉVOLUTION  
PÉDAGOGIQUE  
EN FRANCE**

**ÉMILE DURKHEIM**

PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE

# Table des matières

Introduction	0
Introduction	1
Première partie - Des origines à la renaissance	2
Chapitre I. - L'histoire de l'enseignement secondaire en France - Intérêt pédagogique de la question	2.1
Chapitre II. - L'Église primitive et l'enseignement	2.2
Chapitre III. - L'Église primitive et l'enseignement (fin) - Les écoles monacales jusqu'à la Renaissance carolingienne.	2.3
Chapitre IV. - La Renaissance carolingienne	2.4
Chapitre V. - La Renaissance carolingienne (fin) - L'enseignement de la grammaire.	2.5
Chapitre VI. - Les Universités. - Les origines	2.6
Chapitre VII. - La genèse de l'Université. - L'_inceptio_. - La '_licentia docendi_'	2.7
Chapitre VIII. - Le sens du mot Universitas. - Le caractère mi-ecclésiastique, mi-laïque de l'Université. - L'organisation intérieure (Nations et Facultés)	2.8
Chapitre IX. - La Faculté des Arts. - Organisation intérieure - Les Collèges	2.9
Chapitre X. - Les Collèges (fin)	2.10
Chapitre XI. - L'enseignement à la Faculté des Arts. - Les grades - Les cours d'études	2.11
Chapitre XII. L'enseignement dialectique dans les Universités	2.12
Chapitre XIII. - La dialectique et la dispute. - La discipline à la Faculté des arts	2.13
Chapitre XIV. - Conclusion sur l'Université. - La Renaissance	2.14
Deuxième partie : De la renaissance à nos jours	3
Chapitre I. - La Renaissance. - Rabelais, ou le courant encyclopédique	3.1
Chapitre II. - La Renaissance (suite). - Le courant humaniste. Érasme	3.2
Chapitre III. - La pédagogie du XVI <sup>e</sup> siècle. - Comparaison des deux courants, humaniste et érudit	3.3
Chapitre IV. - La pédagogie de la Renaissance (Conclusion)	3.4
Chapitre V. - Les Jésuites	3.5

Chapitre VI. - Les Jésuites (suite). - L'organisation extérieure. - L'enseignement	3.6
Chapitre VII. - Le système des Jésuites et celui de l'Université	3.7
Chapitre VIII. - Conclusion sur la culture classique	3.8
Chapitre IX. - La pédagogie réaliste. Les origines. - Comenius. - Roland. - La Révolution	3.9
Chapitre X. - La Révolution. - Les Écoles centrales	3.10
Chapitre XI. Les variations du plan d'études au XIXe siècle. Définition de l'enseignement secondaire	3.11
Chapitre XII. - Conclusion. - L'enseignement de l'homme	3.12
Chapitre XIII. - Conclusion (suite et fin). - L'enseignement de la nature : les science. - La culture logique par les langues	3.13

# L'Évolution pédagogique en France



Émile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France Cours pour les candidats à l'Agrégation prononcé en 1904-1905.*, Paris 1938.

L'ouvrage a été numérisé par Jean-Marie Tremblay pour le site *Les Classiques des sciences sociales* ([doi](#)).

Cette version peut contenir des erreurs de numérisation. Vous pouvez proposer des corrections directement sur [Github](#). En cas de doute, on peut se référer à la version mise en ligne sur [Gallica](#).

L'ouvrage est désormais dans le domaine public.

# Introduction

L'ouvrage que nous présentons aux lecteurs est la reproduction d'un cours sur l'*Histoire de l'enseignement en France*, fait par Durkheim en 1904-1905 et repris les années suivantes jusqu'à la guerre. On avait décidé, au moment de la réforme de 1902, d'organiser dans les Facultés un stage pédagogique théorique pour tous les candidats à l'agrégation. C'est à Durkheim qu'en avait été confiée la direction à l'Université de Paris.

C'est un fait, qu'il faut rappeler sans y insister, que la sociologie n'a pas été admise d'emblée à la Sorbonne, mais qu'elle s'y est introduite par la porte étroite de la pédagogie. Durkheim a été nommé en 1902 comme suppléant, puis, en 1906, comme successeur de Ferdinand Buisson, et chargé d'enseigner la Science de l'Éducation. Il y était préparé, d'ailleurs, par son enseignement de Bordeaux, dont une large part, un tiers, a toujours été consacrée à cette discipline. Qu'on se reporte à la liste des écrits pédagogiques de Durkheim, reproduite ci-dessous. On verra que ce cours n'était qu'en partie une improvisation. Il venait après de longues années durant lesquelles il n'avait pas cessé de s'occuper des problèmes de l'éducation et de l'enseignement. Éducation morale, psychologie de l'enfant, histoire des doctrines pédagogiques : Durkheim s'est successivement placé à ces trois points de vue, qui sont ceux de la pédagogie classique. Il n'est guère de provinces de ce domaine qu'il n'ait explorées. Non pas seulement pour s'acquitter d'une tâche imposée. Mais c'est une partie, et aussi une des applications pratiques essentielles de la science de l'homme, qui lui paraissait mériter l'effort qu'il y donnait.

Tout cela a pénétré dans le *Cours sur l'enseignement en France*, s'y est intégré. Mais il s'y trouve autre chose encore. Durkheim nous a donné ici l'exemple et le modèle de ce que pouvait être une étude des institutions d'enseignement dans un cadre historique, faite par un grand sociologue. De même qu'une sociologie religieuse, une sociologie politique, etc., il y a, en effet, une sociologie pédagogique, qui n'est pas la moins importante. Car l'éducation est le moyen le plus efficace dont dispose une société pour former ses membres à son image. Certes, la famille prend d'abord l'enfant tout entier, l'enveloppe de toutes parts et le façonne à sa manière. Mais qu'on songe à la révolution qui s'accomplit en lui, lorsqu'il va pour la première fois à l'école ou au lycée. Il change de manière d'être et, presque, de nature. A partir de ce moment, il y a en lui une véritable dualité. Lorsqu'il revient chez lui, ses parents sentent qu'il leur appartient de moins en moins. Pères et enfants : la différence entre les générations se détermine alors. Soumis à la discipline du milieu scolaire, l'enfant, le jeune homme découvre progressivement tout un monde social extérieur à la famille, dans lequel il ne se fera sa place qu'à condition de s'y plier, de s'y incorporer. La famille elle-même en est peu à peu modifiée.

Comme toutes les grandes fonctions sociales, l'enseignement a un esprit, exprimé dans les programmes, les matières enseignées, les méthodes, et un corps, une structure matérielle, qui, en partie, exprime l'esprit, mais qui, aussi, réagit sur lui, qui met quelquefois sur lui son empreinte, et lui oppose temporairement ses limites. Des écoles cathédrales aux universités médiévales, de celles-ci aux collèges de jésuites, puis à nos lycées, il y a eu, certes, bien des transformations. C'est que les organes de l'enseignement sont, à chaque époque, en rapport avec les autres institutions du corps social, avec les coutumes et les croyances, avec les grands courants d'idées.

Mais ils ont aussi une vie propre, une évolution qui est relativement autonome, au cours de laquelle ils conservent bien des traits de leur structure ancienne. Ils se défendent quelquefois contre les influences qui s'exercent sur eux du dehors, en s'appuyant sur leur passé. On ne comprendrait point, par exemple, la division des universités en facultés, les systèmes des examens et des grades, l'internat, les sanctions scolaires, si l'on ne remontait pas très loin en arrière, au moment où se construisait l'institution dont les formes, une fois nées, tendent à subsister à travers le temps, soit par une sorte de force d'inertie, soit parce qu'elles réussissent à s'adapter aux conditions nouvelles. Envisagée de ce point de vue, l'organisation pédagogique nous apparaît comme plus hostile au changement, plus conservatrice et traditionnelle peut-être que l'église elle-même, parce qu'elle a pour fonction de transmettre aux générations nouvelles une culture qui plonge ses racines dans un passé éloigné. Mais, d'autre part, il n'en est pas aussi qui ait été soumise, à certaines époques, à des changements plus radicaux, par de véritables révolutions, qui ont quelquefois dépassé le but. Comme l'a remarqué Durkheim, les hommes de la Renaissance, par hostilité vis-à-vis de la scolastique, n'ont pas retenu de l'enseignement médiéval ce qui méritait d'en être conservé, le souci d'une forte culture logique, et ont ainsi frayé les voies à une culture purement littéraire, gréco-latine, qui cherche à former surtout des écrivains diserts, des maîtres d'éloquence, des causeurs mondains.

Histoire mouvementée et complexe, très vaste aussi, puisqu'elle embrasse toute la période qui s'étend de l'époque carolingienne jusqu'à la fin du XIXe siècle. Certes, Durkheim n'était pas un historien de profession. Mais il connaissait bien les méthodes historiques modernes, ayant été élève, et un élève très apprécié, de Fustel de Coulanges à l'École normale. Il s'est reporté aux sources, par exemple il a lu Alcuin dans le texte. Un historien aussi averti que Christian Pfister, qui a connu ses deux leçons sur la Renaissance carolingienne, n'y trouvait rien à reprendre. Il s'est documenté aussi solidement qu'il l'a pu : à la plupart de ses leçons étaient jointes des bibliographies qui témoignent de vastes lectures, et que nous n'avons pas reproduites simplement parce qu'elles n'étaient, bien entendu, plus à jour.

Mais, surtout, il faut voir quel était le dessein de Durkheim. Quand il avait accepté de faire ce cours, il avait bien spécifié qu'il ne traiterait pas des problèmes pédagogiques de façon doctrinale, en psychologue ou en moraliste. Il montrerait plutôt comment ils se sont posés dans les faits, sous la pression des circonstances et du milieu social, quelles solutions ont prévalu, quelles en ont été les conséquences, et quels enseignements nous devons en tirer. Il a cherché dans le passé les leçons dont devait profiter le présent. C'est ainsi que l'histoire a été pour lui matière à réflexion sur un certain nombre de grandes expériences pédagogiques, dont elle nous présente le cadre et les grandes lignes. Il lui a fallu les évoquer, les imaginer, les revivre en pensée et, surtout, les comprendre et les interpréter dans leurs liaisons et leur développement. Comme Auguste Comte le disait du positivisme, la sociologie sait rendre pleine justice aux conceptions qui l'ont précédée, qu'elle se croit destinée à remplacer. Durkheim a reconnu les lacunes, les exagérations, les vices congénitaux des systèmes pédagogiques anciens. Mais il a senti aussi et compris ce qu'ils avaient apporté de nouveau et de fécond, et quelles avaient été les raisons légitimes de leur succès plus ou moins prolongé.

C'est tout cela qu'on retrouvera dans cette fresque ample et audacieuse qui court le long de dix siècles d'histoire, dans cette sorte de discours continu sur les progrès de l'esprit humain en France, que Durkheim était seul capable de composer.

Nous croyons bien servir sa mémoire en faisant connaître cette face de sa pensée, de son activité spirituelle. Ses adversaires l'ont représenté quelquefois comme un esprit scolastique, étroit, nourri d'abstractions, incapable de rien apercevoir au-delà de son système. On lui a reproché aussi, s'en tenant à une partie de son œuvre, si étendue et si diverse cependant, l'attention trop exclusive qu'il aurait portée aux sociétés sauvages et archaïques. A ceux qui liront ce livre, il apparaîtra tel qu'il était en réalité, comme un esprit dégagé de toute idée préconçue, soumis avant tout au contrôle des faits, et qui se meut, d'ailleurs, avec aisance, dans un horizon élargi. On y verra aussi comment, pour lui, l'histoire de l'enseignement en France s'éclaire sans cesse par l'histoire de la pensée française et européenne depuis plus de dix siècles. Y a-t-il rien de plus réel et de plus actuel, qui soit plus proche de nous, et qui nous touche davantage ?

Au reste, une nouvelle raison s'est ajoutée aux précédentes, qui nous a décidé, en ce moment même, à ne pas laisser cette œuvre dormir et disparaître de vétusté, comme tant de manuscrits oubliés. C'est qu'elle répond directement à des questions qui se posent à nous aujourd'hui avec plus d'urgence que jamais, et qu'il convenait donc de la remettre dans le courant de la vie actuelle, dans l'atmosphère des débats et des polémiques qui est son milieu naturel.

Ce cours a été entrepris immédiatement au lendemain de la grande enquête parlementaire sur l'enseignement, où les représentants qualifiés de tous les milieux, de toutes les professions, de tous les partis et de toutes les écoles vinrent déposer en témoins, et qui aboutit à la réforme de 1902. Il paraît au moment où se prépare une autre réforme de l'enseignement secondaire, ou, comme on dit maintenant, du second degré. Durkheim a décrit, dans une de ses dernières leçons, les variations des plans d'études au cours du XIXe siècle. Il ne se serait pas étonné que, dans le premier tiers du XXe, ces allées et venues incessantes, sinon quelque peu désordonnées et contradictoires, d'un système à l'autre, d'une conception à l'autre, d'un pôle à l'autre, se soient prolongées. Mais, d'autre part, il estimait que ce n'était là qu'un état d'incertitude qui ne pourrait pas durer indéfiniment, qu'on serait bientôt au pied du mur, et qu'au lieu de réformes timides, incomplètes, qui n'allaient pas au fond des choses, il faudrait entreprendre une réorganisation intégrale de notre institution d'enseignement. Il faudrait, à ce moment, reprendre le problème pédagogique dans son ensemble, et c'est à en bien préciser les termes, à indiquer les voies dans lesquelles on devrait en chercher les solutions, que Durkheim voulait aider, lorsqu'en conclusion de cette longue étude historique, il écrivait deux longs chapitres de doctrine. Il y distinguait les deux grands objets de l'enseignement, l'homme et les choses, et examinait successivement quel parti l'on pourrait tirer, à cet égard, de l'étude des sciences, de l'étude de l'histoire et de l'étude des langues. Ces pages contiennent toute une doctrine pédagogique, à la fois positive et systématique, bien adaptée aux nécessités de l'heure. Nous la soumettons en pleine confiance à ceux qui ont la responsabilité des réformes de structure qu'appelle notre vieil édifice scolaire et universitaire, aussi bien qu'à l'ensemble des professeurs et maîtres de tous degrés. Ces derniers, en particulier, aideront d'autant mieux ces réformes à passer dans les faits qu'ils se représenteront mieux la partie de la courbe correspondant à l'évolution jusqu'ici accomplie. Ainsi sauront-ils, du moins, comment s'est constitué peu à peu l'organisme scolaire dont ils font partie, d'où il vient, sinon où il va, et quels principes se dégagent d'une réflexion bien conduite sur une période déjà longue de l'histoire pédagogique en France.

Maurice HALBWACHS.



# **Première partie - Des origines à la Renaissance**

## **Chapitre I : L'histoire de l'enseignement secondaire en France - Intérêt pédagogique de la question**

Nous allons étudier cette année un sujet qui me tente depuis bien longtemps. Alors même que je n'étais pas, comme aujourd'hui, chargé d'un enseignement exclusivement pédagogique, l'idée de rechercher comment s'était constitué et développé notre enseignement secondaire me séduisait déjà, tant cette étude me paraît avoir un intérêt général, et si jamais le projet ne fut mis à exécution, c'est à la fois que d'autres préoccupations m'en détournaient et que j'en sentais les grandes difficultés. Si aujourd'hui je me décide à tenter l'entreprise, ce n'est pas seulement parce que je m'y sens mieux préparé, mais c'est aussi et surtout parce que les circonstances me paraissent l'imposer ; c'est qu'elle répond, je crois, à un besoin actuel et urgent.

Une grande réforme est annoncée comme prochaine dans notre enseignement secondaire. Après avoir, depuis une vingtaine d'années, manié et remanié dans tous les sens les programmes de nos lycées, on a enfin compris que, quels que pussent être par ailleurs la valeur et l'intérêt des innovations qui y ont été successivement introduites, il en est une, beaucoup plus importante que les autres et qui, normalement, eût dû les précéder ; car c'est à cette condition seulement qu'elles pourront aboutir. On a compris que, s'il est nécessaire de fixer avec discernement les différentes matières de l'enseignement, de les doser avec sagesse, de les proportionner avec soin, il est encore beaucoup plus essentiel de communiquer aux maîtres qui seront appelés à donner cet enseignement l'esprit qui doit les animer dans leur tâche. On a compris qu'un programme ne vaut que par la manière dont il est appliqué ; que, s'il est appliqué à contresens ou avec une résignation passive, ou il tournera contre son but ou il restera lettre morte. Il faut que les maîtres chargés d'en faire une réalité le veuillent, s'y intéressent ; c'est à condition de le vivre qu'ils le feront vivre. Ce n'est donc pas assez de leur prescrire avec précision ce qu'ils auront à faire, il faut qu'ils soient en état de juger, d'apprécier ces prescriptions, de voir leur raison d'être, les besoins auxquels elles répondent. Il faut, en un mot, qu'ils soient au courant des questions auxquelles ces prescriptions apportent des solutions provisoires ; c'est dire qu'il est indispensable de les initier aux grands problèmes que soulève l'enseignement dont ils ont la charge, à la manière dont on se propose de les résoudre, afin qu'ils puissent se faire une opinion en connaissance de cause. Une telle initiation ne peut résulter que d'une culture pédagogique qui, pour produire un effet utile, doit être donnée au moment opportun, c'est-à-dire quand le futur maître est encore en qualité d'étudiant sur les bancs de l'Université. Ainsi a pris naissance cette idée qu'il est nécessaire d'organiser dans nos Facultés cet enseignement pédagogique, où le futur professeur de lycée puisse se préparer à ses fonctions.

Idée bien simple, en vérité, véritable truisme à ce qu'il semble et qui pourtant va encore se heurter à de nombreuses résistances. Il y a tout d'abord un vieux préjugé français qui frappe d'une sorte de discrédit la pédagogie d'une manière générale. Elle apparaît comme un mode très inférieur de spéculation. Par suite de je ne sais quelle contradiction, alors que les systèmes politiques nous intéressent, que nous les discutons avec passion, les systèmes d'éducation nous laissent assez indifférents, ou même nous inspirent un éloignement instinctif. Il y a là une bizarrerie de notre humeur nationale que je ne me charge pas d'expliquer. Je me borne à la constater. Je ne m'arrêterai pas davantage à montrer combien cette espèce d'indifférence et de défiance est injustifiée. Il y a des vérités sur lesquelles on ne saurait indéfiniment revenir. La pédagogie n'est autre chose que la réflexion appliquée aussi méthodiquement que possible aux choses de l'éducation. Comment donc est-il possible qu'il y ait un mode quelconque de l'activité humaine qui puisse se passer de réflexion ? Aujourd'hui, il n'y a pas de sphère de l'action où la science, la théorie, c'est-à-dire la réflexion ne vienne de plus en plus pénétrer la pratique et l'éclairer. Pourquoi l'activité de l'éducation ferait-elle exception ? Sans doute, on peut critiquer l'emploi téméraire que plus d'un pédagogue a fait de sa raison ; on peut trouver que les systèmes sont souvent bien abstraits et bien pauvres au regard de la réalité ; on peut penser que, dans l'état où se trouve la science de l'homme, la spéculation pédagogique ne saurait être trop prudente. Mais de ce qu'elle a été faussée par la manière dont elle a été entendue, il ne s'ensuit pas qu'elle soit impossible. De ce qu'elle est tenue à être modeste et circonspecte, il ne résulte pas qu'elle n'ait pas de raison d'être. Quoi de plus vain, d'ailleurs, que de conseiller aux hommes de se conduire comme s'ils n'étaient pas doués de raison et de réflexion ? La réflexion est éveillée ; elle ne peut pas ne pas s'appliquer à ces problèmes d'éducation qui sont posés devant elle. La question est de savoir non s'il faut s'en servir, mais s'il faut s'en servir au hasard ou avec méthode ; or, s'en servir méthodiquement, c'est faire de la pédagogie.

Mais certains, qui admettent assez volontiers que la pédagogie n'est pas inutile d'une manière générale, nient qu'elle puisse servir à quelque chose dans l'enseignement secondaire. On dit couramment qu'une préparation pédagogique est nécessaire à l'instituteur, mais que, par une grâce d'état, le professeur de lycée n'en a pas besoin. D'une part, il a vu par l'exemple de ses maîtres comment on enseigne et, de l'autre, la culture très large qu'il reçoit à l'Université le met en état de manier avec intelligence cette technique dont il a eu le spectacle pendant toute sa vie d'écolier et sans qu'il ait besoin d'une autre initiation. En vérité, on se demande comment, par cela seul que le jeune étudiant sait critiquer les textes anciens, ou parce qu'il est rompu aux finesses des langues mortes ou vivantes, ou parce qu'il possède une érudition d'historien, il se trouverait, par cela seul, au courant des opérations nécessaires pour transmettre aux enfants l'enseignement qu'il a reçu. Il y a là deux sortes de pratiques très différentes et qui ne peuvent être apprises par les mêmes procédés. Acquérir la science, ce n'est pas

acquérir l'art de la communiquer ; ce n'est même pas acquérir les notions fondamentales sur lesquelles cet art repose. On dit que le jeune maître se réglera sur les souvenirs de sa vie de lycée et de sa vie d'étudiant ? Ne voit-on pas que c'est décréter la perpétuité de la routine ? Car alors le professeur de demain ne pourra que répéter les gestes de son professeur d'hier, et, comme celui-ci ne faisait lui-même qu'imiter son propre maître, on ne voit pas comment, dans cette suite ininterrompue de modèles qui se reproduisent les uns les autres, pourra jamais s'introduire quelque nouveauté. L'ennemi, l'antagoniste de la routine, c'est la réflexion. Elle seule peut empêcher les habitudes de se prendre sous cette forme immuable, rigide, hiératique, elle seule peut les tenir en haleine, les entretenir dans cet état de souplesse et de malléabilité qui leur permette de varier, d'évoluer, de s'adapter à la diversité des circonstances et des milieux. Restreindre la part de la réflexion dans l'enseignement, c'est, dans la même mesure, le vouer à l'immobilisme. Et peut-être est-ce là ce qui explique en partie un fait surprenant et que nous aurons à constater, c'est l'espèce de misonéisme dont notre enseignement secondaire a fait preuve pendant des siècles. Nous verrons, en effet, comment en France, alors que tout a changé, alors que le régime politique, économique, moral, s'est complètement transformé, il y a eu cependant quelque chose qui est resté sensiblement immuable jusqu'à des temps tout récents : ce sont les concepts pédagogiques et les méthodes de ce qu'on est convenu d'appeler l'enseignement classique.

Il y a plus ; non seulement on ne voit pas pourquoi l'enseignement secondaire jouirait d'une sorte de privilège qui lui permette de se passer de toute culture pédagogique, mais j'estime qu'elle n'est nulle part aussi indispensable. C'est justement dans les milieux scolaires où elle manque le plus qu'on en a le plus besoin.

En premier lieu, l'enseignement secondaire est un organisme autrement complexe que ne l'est l'enseignement primaire ; or, plus un organisme est complexe, plus il a besoin de réflexion pour s'adapter aux milieux qui l'entourent. Dans une école élémentaire, chaque classe, au moins en principe, est entre les mains d'un seul et unique maître ; par suite, l'enseignement qu'il donne se trouve avoir une unité toute naturelle, une unité très simple, qui n'a pas besoin d'être savamment organisée : c'est l'unité même de la personne qui enseigne. Il n'en est pas de même au lycée où les divers enseignements reçus simultanément par un même élève sont généralement donnés par des maîtres différents. Ici, il existe une véritable division du travail pédagogique. Il y a un professeur de lettres, un professeur de langue, un autre d'histoire, un autre de mathématiques, etc. Par quel miracle l'unité pourrait-elle naître de cette diversité, si rien ne la prépare ? Comment ces enseignements hétérogènes pourraient-ils s'ajuster les uns aux autres et se compléter de manière à former un tout, si ceux qui les donnent n'ont pas le sentiment de ce tout ? Il ne s'agit pas, au lycée surtout, de faire soit un mathématicien, soit un littérateur, soit un physicien, soit un naturaliste, mais de former un esprit au moyen des lettres, de l'histoire, des mathématiques, des sciences physiques, chimiques et

naturelles. Mais comment chaque maître pourra-t-il s'acquitter de sa fonction, de la part qu'il lui revient dans l'œuvre totale, s'il ne sait pas quelle est cette œuvre et comment ces divers collaborateurs y doivent concourir avec lui, de manière à y rapporter constamment tout son enseignement ? Très souvent on raisonne comme si tout cela allait de soi, comme si tout le monde savait d'instinct ce que c'est que former un esprit.

Mais il n'existe pas de problème plus complexe. Il ne suffit pas d'être un fin lettré ou un bon historien ou un mathématicien subtil pour se rendre compte des éléments divers dont est formée une intelligence, des notions fondamentales qui la constituent, et comment elles peuvent être demandées aux diverses disciplines de l'enseignement. Ajoutez à cela que le mot d'enseignement change de sens suivant qu'il s'agit d'un enfant de l'école primaire ou du lycée, de tel âge ou de tel autre, suivant qu'il se destine à tel genre d'activité ou à tel autre. Or, s'il s'agit d'expliquer quel est le but auquel doit être subordonnée toute l'éducation, par quelles voies on y peut atteindre, cela revient à donner un enseignement pédagogique, et c'est parce que cet enseignement fait défaut que les efforts des maîtres de nos lycées sont si souvent dans un état de dispersion, d'isolement mutuel qui les paralyse. Chacun s'enferme dans sa spécialité, professe la science de son choix comme si elle était seule, comme si elle était une fin, alors qu'elle n'est qu'un moyen en vue d'une fin à laquelle elle devrait être à tout moment subordonnée. Comment en serait-il autrement tant que, à l'Université, chacun des groupes d'étudiants recevra son enseignement préféré séparément des autres, sans que rien conduise ces collaborateurs de demain à se réunir et à réfléchir en commun sur la tâche commune qui les attend ?

Mais ce n'est pas tout. L'enseignement secondaire traverse depuis plus d'un demi-siècle une crise grave qui n'est pas encore, il s'en faut, parvenue à son dénouement. Tout le monde sent qu'il ne peut pas rester ce qu'il est, mais sans qu'on voie encore avec clarté ce qu'il est appelé à devenir. De là toutes ces réformes qui se succèdent presque périodiquement, qui se complètent, se corrigent, parfois aussi se contredisent les unes les autres ; elles attestent à la fois les difficultés et l'urgence du problème. La question, d'ailleurs, n'est pas spéciale à notre pays. Il n'est pas de grand État européen où elle ne soit posée et dans des termes presque identiques. Partout, pédagogues et hommes d'État ont conscience que les changements survenus dans la structure des sociétés contemporaines, dans leur économie interne comme dans leurs relations extérieures, nécessitent des transformations parallèles et non moins profondes dans cette partie spéciale de notre organisme scolaire. Pourquoi est-ce surtout dans l'enseignement secondaire que la crise se trouve à l'état aigu, c'est un fait que je me contente pour l'instant de constater sans chercher à l'expliquer. Nous le comprendrons mieux dans la suite. Quoi qu'il en soit, pour sortir de cette ère de trouble et d'incertitude, on ne saurait compter sur la seule efficacité des arrêtés et des règlements. Ainsi que je le montrais en commençant, arrêtés et règlements ne peuvent passer dans la réalité que s'ils

s'appuient sur l'opinion. Je dirai même qu'ils ne peuvent avoir d'autorité véritable que si l'opinion compétente les a devancés, préparés, réclamés, sollicités en quelque sorte, que s'ils en sont l'expression réfléchie, définie et coordonnée au lieu de prétendre l'inspirer et la réglementer d'office. Tant que l'indécision règne dans les esprits, il n'est pas de décision administrative, si sage soit-elle, qui puisse y mettre un terme. Il faut que ce grand travail de réflexion et de réorganisation, qui s'impose, soit l'œuvre même du corps qui est appelé à se faire et à se réorganiser. On ne décrète pas l'idéal ; il faut qu'il soit compris, aimé, voulu par ceux dont c'est le devoir de le réaliser. Ainsi, il n'y a rien de plus urgent que d'aider les futurs maîtres de nos lycées à se faire collectivement une opinion sur ce que doit devenir l'enseignement dont ils auront la responsabilité, les fins qu'il doit poursuivre, les méthodes qu'il doit employer. Or, pour cela, il n'y a pas d'autres moyens que de les mettre en présence des questions qui se posent et des raisons pour lesquelles elles se posent ; que de leur mettre dans les mains tous les éléments d'information qui puissent les aider à résoudre ces problèmes, que de guider leurs réflexions par la voie d'un libre enseignement. Et c'est d'ailleurs à cette condition qu'il sera possible de réveiller, sans aucun procédé artificiel, la vie un peu languissante de notre enseignement secondaire. Car, on ne peut se le dissimuler, et la remarque peut être faite d'autant plus librement qu'elle n'implique aucun reproche, mais constate un fait qui résulte de la force des choses ; par suite du désarroi intellectuel où il se trouve, incertain entre un passé qui meurt et un avenir encore indéterminé, l'enseignement secondaire n'atteste pas la même vitalité, la même ardeur à vivre qu'autrefois. La vieille foi dans la vertu persistante des lettres classiques est définitivement ébranlée. Ceux mêmes dont les regards se retournent le plus volontiers vers le passé sentent bien qu'il y a quelque chose de changé, que des besoins sont nés auxquels il faut satisfaire. Mais, d'autre part, aucune foi nouvelle n'est encore venue remplacer celle qui disparaît. La mission d'un enseignement pédagogique est précisément d'aider à l'élaboration de cette foi nouvelle et, par suite, d'une vie nouvelle. Car une foi pédagogique, c'est l'âme même d'un corps enseignant.

Aussi la nécessité d'une éducation pédagogique apparaît comme beaucoup plus pressante pour le lycée que pour l'école primaire. Il ne s'agit pas simplement d'apprendre à nos futurs professeurs le maniement d'un certain nombre d'heureuses recettes. Il faut poser devant eux le problème de la culture secondaire dans sa totalité. Or, c'est précisément à quoi tend l'étude que nous allons commencer cette année.

Je sais bien qu'au regard de certains, généralisateurs à outrance ou érudits minutieux - car les esprits les plus opposés se rencontrent dans ce sentiment commun - l'histoire ne peut en rien servir à la pratique. Qu'est-ce que les collèges du Moyen Âge peuvent bien nous apprendre, dit-on, sur les lycées d'aujourd'hui ? En quoi la scolastique, le *trivium* et le *quadrivium* peuvent-ils nous aider à trouver ce que nous devons enseigner présentement à notre enfant et comment nous devons l'enseigner ? Même, ajoute-t-on,

ces études rétrospectives ne peuvent avoir que des inconvénients. Puisque c'est l'avenir qu'il nous faut préparer, c'est vers l'avenir qu'il faut tourner nos regards et nous orienter. Une considération trop exclusive du passé ne pourra que nous retenir en arrière. - Or, je crois, au contraire, que c'est seulement en étudiant avec soin le passé que nous pourrons arriver à anticiper l'avenir et à comprendre le présent, et que, par suite, une histoire de l'enseignement est la meilleure des écoles pédagogiques.

En effet, n'est-ce pas déjà un spectacle hautement instructif que celui que nous donnent les divers types d'enseignement qui se sont succédé au cours de notre histoire ? Sans doute, si, comme on le fait encore trop souvent, on attribue ces variations successives à la faiblesse de l'intelligence humaine qui n'aurait pas su entrevoir d'un coup et d'emblée le système qui convient, si l'on n'y voit qu'une suite d'erreurs se corrigeant péniblement et incomplètement les unes les autres, toute cette histoire ne saurait être d'un grand intérêt. Tout au plus pourrait-elle nous mettre en garde contre les erreurs commises autrefois, afin d'en prévenir le retour ; et encore, comme le champ de l'erreur est infini, comme l'erreur peut revêtir des formes innombrables, la connaissance de celles qui ont été commises autrefois ne saurait nous faire prévoir ni éviter celles qui seront possibles dans l'avenir. Mais nous verrons que chacune de ces conceptions, que chacun de ces systèmes - je parle de ceux qui ont subi l'épreuve de l'expérience et qui ont vécu dans la réalité - chacun de ces systèmes n'avait rien d'arbitraire ; que s'il n'a pas duré, ce n'était pas pourtant qu'il fût un simple produit de l'aberration humaine, mais qu'il était la résultante d'états sociaux déterminés et en harmonie avec eux ; que s'il a changé, c'est que la société a changé elle-même. On se convainc ainsi par une expérience directe qu'il n'y a pas de type d'enseignement qui soit immuable, que celui d'hier ne saurait être celui de demain ; qu'ils sont dans un flux perpétuel, mais que, d'un autre côté, ces changements continus, quand du moins ils sont normaux, sont, à chaque moment du temps, en rapports avec un point de repère fixe qui les détermine : c'est l'état de la société au moment considéré. De cette manière, on se trouve affranchi du préjugé misonéiste aussi bien que du préjugé contraire : ce qui est le commencement de la sagesse. Car, en même temps qu'on est ainsi mis à l'abri du respect superstitieux qu'inspirent si facilement les formes pédagogiques traditionnelles, on sent que les nouveautés nécessaires ne peuvent pas être construites *a priori* par une imagination éprise de mieux, mais doivent être, à chaque phase de l'évolution, rapportées exactement à un ensemble de conditions objectivement déterminables.

Mais l'histoire de l'enseignement ne constitue pas seulement une sorte de propédeutique pédagogique, excellente, mais très générale. On peut et on doit lui demander un certain nombre de notions essentielles que l'on ne saurait trouver ailleurs.

En premier lieu, n'est-il pas évident que, pour jouer son rôle dans l'organisme scolaire dont il devient un organe, le maître a besoin de savoir ce qu'est cet organisme, de quelles parties il est fait et comment elles concourent ? Puisqu'il doit vivre dans ce

milieu, encore faut-il qu'il le connaisse ; or, comment s'y prendra-t-on pour lui en donner la connaissance ? Se bornera-t-on à lui expliquer les lois et règlements qui fixent le régime matériel et moral de nos établissements scolaires, les différents rouages de leur organisation et leurs rapports ? Assurément, cet enseignement ne serait pas sans utilité et il peut paraître à bon droit surprenant qu'on laisse le jeune professeur entrer dans la société scolaire sans qu'il en connaisse la législation. Mais connaître ainsi, ce n'est pas vraiment connaître. Car ces institutions pédagogiques n'ont pas commencé à exister le jour où ont été rédigés les règlements qui les définissent ; elles ont un passé dont elles sont le prolongement et dont on ne peut les séparer sans qu'elles perdent une grande partie de leur signification. Pour que nous sachions ce qu'elles sont vraiment et comment nous comporter avec elles, il ne suffit pas qu'on nous ait appris la lettre de leur organisation apparente, qu'on nous ait décrit leur forme sensible ; il faut que nous sachions quel est leur esprit, de quelles impulsions elles sont animées, dans quel sens elles sont orientées. Il y a en elles une vitesse acquise dans telle ou telle direction, et c'est surtout ce qui nous importe. Or, de même qu'il faut plus d'un point pour déterminer la direction d'une ligne, surtout d'une ligne qui présente quelque complexité, de même ce point mathématique qu'est le présent ne nous permet pas de nous faire la moindre idée de la trajectoire d'une institution. Ce qui l'incline dans tel ou tel sens, ce sont des forces qui sont en elle, qui l'animent, mais qui ne transparaissent pas à la surface. Pour les connaître, il faut les voir agir dans le temps ; c'est seulement dans l'histoire qu'elles se manifestent par leurs effets progressifs. C'est ainsi qu'un sujet scolaire ne peut être vraiment compris que quand il est rattaché à la série historique dont il fait partie, à l'évolution dont il n'est que l'aboutissant provisoire.

Mais ce n'est pas seulement l'organisation de l'enseignement que l'histoire nous aide à comprendre, mais aussi l'idéal pédagogique que cette organisation a pour objet de réaliser, la fin à laquelle elle est suspendue et qui est sa raison d'être.

A la vérité, ici encore, il semble que le problème, pour être résolu, ne réclame pas tant d'investigations rétrospectives. L'enseignement n'a-t-il pas pour objet de faire de nos élèves des hommes de leur temps, et pour savoir ce que doit être un homme de notre temps est-il tant nécessaire de contempler le passé ? Ce n'est pas à la Renaissance, ni au XVII<sup>e</sup>, ni au XVIII<sup>e</sup> siècle, que nous emprunterons le modèle humain que l'enseignement aura pour tâche de réaliser aujourd'hui. Ce sont donc les hommes d'aujourd'hui qu'il faut considérer. C'est nous-mêmes qu'il faut interroger, ce sont nos contemporains qu'il faut observer. Et c'est l'idée que nous nous faisons de l'homme d'après les observations que nous avons faites sur nous ou sur nos voisins qui doit nous servir à déterminer la fin de l'enseignement. Mais, bien que cette méthode soit souvent préconisée par de bons esprits comme la seule qui puisse préparer l'avenir, je la crois, au contraire, pleine de périls et grosse d'erreurs presque inévitables. En effet, qu'appelons-nous l'homme de nos jours, l'homme contemporain ? C'est l'ensemble des



traits caractéristiques par lesquels un Français d'aujourd'hui se singularise et se distingue du Français d'autrefois. Or, il s'en faut que ce soit là tout l'homme d'aujourd'hui ; car en chacun de nous, suivant des proportions variables, il y a de l'homme d'hier ; et c'est même l'homme d'hier qui, par la force des choses, est prédominant en nous, puisque le présent n'est que bien peu de chose comparé à ce long passé au cours duquel nous nous sommes formés et d'où nous résultons. Seulement, cet homme du passé, nous ne le sentons pas, parce qu'il est invétéré en nous ; il forme la partie inconsciente de nous-même. Par suite, on est porté à n'en pas tenir compte, non plus que de ses exigences légitimes. Au contraire, les acquisitions les plus récentes de la civilisation, nous en avons un vif sentiment parce que étant récentes elles n'ont pas encore eu le temps de s'organiser dans l'inconscient. Surtout celles qui sont encore en voie de développement, celles que nous ne possédons pas encore pleinement, qui nous échappent encore en partie, celles-là surtout accaparent toutes les forces vives de notre attention. Précisément parce qu'elles nous manquent en partie, notre activité consciente se porte vers elles et, par suite de la vive lumière qui est ainsi projetée sur elles, elles prennent dans notre esprit un relief qui les fait apparaître comme ce qu'il y a de plus essentiel dans la réalité, comme ce qui a le plus de prix et de valeur, comme ce qui est le plus digne d'être recherché. Tout le reste est rejeté dans l'ombre et cependant ce reste a sa réalité aussi et qui n'est pas moindre. La science est la grande nouveauté du siècle ; pour tous ceux qui la sentent comme telle, la culture scientifique apparaît comme la base de toute culture. Nous apercevrons-nous que nous manquons d'hommes pratiques et d'action ? Il nous semblera que la fin de l'éducation est de développer les facultés actives. Ainsi prennent naissance des conceptions pédagogiques outrées, unilatérales et tronquées, qui n'expriment que des besoins du moment, des aspirations passagères ; conceptions qui ne peuvent se maintenir longtemps, car elles ont vite besoin d'être corrigées par d'autres qui les complètent, qui rectifient ce qu'elles ont d'excessif. L'homme d'aujourd'hui est l'homme réclamé par les besoins du jour, par le goût du jour, et le besoin du jour est unilatéral et sera remplacé par un autre demain. De là toutes sortes de heurts, de révolutions qui ne peuvent que troubler la suite régulière de l'évolution. Ce n'est pas l'homme d'un instant, l'homme tel que nous le sentons à un moment du temps, sous l'influence de passions et de besoins momentanés, qu'il nous faut connaître, c'est l'homme dans sa totalité.

Pour cela, au lieu de ne regarder que l'homme d'un instant, c'est l'homme dans l'ensemble de son devenir qu'il nous faut considérer. Au lieu de nous renfermer dans notre époque, il nous faut, au contraire, en sortir, afin de nous échapper à nous-même, à nos vues étroites, partiales et partielles. Et c'est précisément à quoi doit servir l'étude historique de l'enseignement. Au lieu de nous demander d'abord en quoi consiste l'idéal contemporain, c'est à l'autre bout de l'histoire qu'il faut nous transporter ; c'est l'idéal pédagogique le plus lointain, le premier qu'aient élaboré nos sociétés européennes, qu'il nous faut chercher à atteindre. Nous l'observerons, nous le décrirons, nous

l'expliquerons autant qu'il nous sera possible. Puis nous suivrons pas à pas la série des variations à travers lesquelles il a successivement passé à mesure que les sociétés elles-mêmes se transformaient jusqu'à ce que, enfin, nous en venions aux temps contemporains. C'est par là qu'il faut finir; ce n'est pas de là qu'il faut partir. Une fois que nous y serons parvenus par cette voie, ils nous apparaîtront sous un autre aspect que si nous les avions considérés d'emblée en nous abandonnant sans réserve à nos préjugés et à nos passions contemporaines. Alors les préoccupations passagères, les goûts passagers de l'heure présente ne risqueront plus d'avoir sur nous cette influence prestigieuse, mais le sentiment que nous aurons acquis des nécessités différentes, des besoins différents et également légitimes que nous aurons appris à connaître par l'histoire leur serviront de contrepoids. Et ainsi le problème, au lieu d'être arbitrairement simplifié, se posera devant nous d'une manière impersonnelle et dans toute sa complexité, tel qu'il se pose, pour la sensibilité collective d'aujourd'hui, ou pour l'histoire.

Cette étude historique nous permettra même parfois de réviser l'histoire elle-même. Car le développement pédagogique, comme tout développement humain, n'a pas toujours été normal. Au cours des luttes, des conflits qui se sont élevés entre des idées contraires, il est arrivé souvent que des idées fortes ont sombré, que leur valeur intrinsèque aurait dû maintenir. Ici comme ailleurs, la lutte pour la vie ne produit que des résultats grossiers et approximatifs. En général, ce sont les plus aptes, les mieux doués qui survivent. Mais, à côté de cela, que de succès illégitimes, que de morts, que de défaites injustifiées et regrettables ! Combien d'idées écrasées chemin faisant qui auraient dû vivre ! Les conceptions nouvelles, pédagogiques, autant que morales et politiques, pleines de l'ardeur, de la vitalité de la jeunesse, sont violemment agressives pour celles qu'elles aspirent à remplacer. Elles les traitent en ennemies irréductibles, parce qu'elles ont un vif sentiment de l'antagonisme qui les divise, et s'efforcent de les réduire, de les détruire aussi complètement que possible. Les champions des idées nouvelles, emportés par la lutte, croient volontiers qu'il n'y a rien à garder des idées antérieures qu'ils combattent, sans voir que les premières sont pourtant parentes et sortent des secondes, puisqu'elles en descendent. Le présent s'oppose au passé, bien qu'il en dérive et le continue. Et ainsi des éléments du passé disparaissent qui auraient pu et dû devenir des éléments normaux du présent et de l'avenir. Les hommes de la Renaissance étaient convaincus qu'il ne devait rien rester de la scolastique ; et, en fait, sous cette poussée violente, il n'en est pas resté grand-chose. Nous aurons à nous demander si de cette attitude révolutionnaire il n'est pas résulté quelque grave lacune dans l'idéal pédagogique que les hommes de la Renaissance nous ont transmis. Ainsi, l'histoire nous permettra non seulement de poser nos principes, mais aussi parfois de découvrir ceux de nos devanciers dont il importe que nous prenions conscience, puisque nous en sommes les héritiers.

Voilà dans quel esprit sera conduite notre étude. Comme on le voit, il ne s'agit pas d'érudition et d'archéologie pédagogique. Si nous sortons du présent, c'est pour y revenir. Si nous le fuyons, c'est pour le mieux voir et le mieux comprendre. En réalité, nous ne le perdrons jamais de vue. Il sera le but où nous tendrons, et nous le verrons se faire peu à peu à mesure que nous avancerons. En définitive, l'histoire, qu'est-ce autre chose qu'une analyse du présent, puisque c'est dans le passé que l'on trouve les éléments dont est formé le présent ? Et voilà pourquoi je crois que cet examen historique peut rendre de précieux services pédagogiques.

## Chapitre II : L'église primitive et l'enseignement

C'est une idée fort répandue que quiconque se préoccupe de la pratique doit se détourner en partie du passé pour concentrer sur le présent toutes les forces de son attention. Puisque le passé n'est plus, puisque nous ne pouvons rien sur lui, il semble qu'il ne puisse avoir pour nous qu'un intérêt de curiosité. C'est, croit-on, le domaine de l'érudition. Ce n'est pas ce qui a été, mais ce qui est, qu'il nous faut connaître et, mieux encore, c'est ce qui tend à être qu'il nous faut chercher à prévoir afin de pouvoir satisfaire aux besoins qui nous travaillent. Je me suis attaché, dans la dernière leçon, à montrer combien cette méthode est décevante. Le présent, en effet, dans lequel on nous invite à nous renfermer, le présent n'est rien par lui-même ; ce n'est que le prolongement du passé dont il ne peut être séparé sans perdre en grande partie toute sa signification. Le présent est formé d'innombrables éléments, si étroitement enchevêtrés les uns dans les autres qu'il nous est malaisé d'apercevoir où l'un commence, où l'autre finit, ce qu'est chacun d'eux et quels sont leurs rapports ; nous n'en avons donc par l'observation immédiate qu'une impression trouble et confuse. La seule manière de les distinguer, de les dissocier, d'introduire par suite un peu de clarté dans cette confusion, c'est de rechercher dans l'histoire comment ils sont venus progressivement se surajouter les uns aux autres, se combiner et s'organiser. De même que la sensation que nous avons de la matière nous la fait apparaître comme une étendue homogène, tant que l'analyse scientifique ne nous en a pas montré la savante organisation, de même la sensation directe du présent ne nous permet pas d'en soupçonner la complexité tant que l'analyse historique ne nous l'a pas révélée. Mais ce qui est peut-être plus dangereux encore, c'est l'importance exagérée que nous sommes ainsi portés à attribuer aux aspirations de l'heure actuelle, quand nous ne les soumettons à aucun contrôle. Car, précisément parce qu'elles sont actuelles, elles nous hypnotisent, nous absorbent et nous empêchent de sentir autre chose qu'elles-mêmes. Le sentiment que nous avons de quelque chose qui nous manque est toujours très fort ; par suite, il tend à prendre, dans la conscience, une place prépondérante et rejette tout le reste dans l'ombre. Tout entiers à l'objet vers lequel se portent nos désirs, il nous apparaît comme la chose précieuse par excellence, celle qui importe avant tout, la fin idéale à laquelle tout être doit être subordonné. Or, bien souvent, ce qui nous manque ainsi n'est pas plus essentiel, ou est moins essentiel, que ce que nous avons ; et nous sommes ainsi exposés à sacrifier à des besoins passagers et secondaires des nécessités vraiment vitales. Rousseau sent que l'éducation de son temps ne laisse pas assez de place à la spontanéité de l'enfant ; il fait de l'abstentionnisme méthodique, systématique, la caractéristique de toute saine pédagogie. Par là seul que l'enfant n'est pas assez en rapport avec les choses, il fait de l'enseignement par les choses le fondement presque unique de tout enseignement. Pour nous soustraire à cette influence

prestigieuse des préoccupations présentes qui sont nécessaires et unilatérales, il faut leur donner comme contrepoids la connaissance de toutes les autres exigences dont il nous faut également tenir compte, et cette connaissance nous ne pouvons l'acquérir que par l'histoire qui nous apprend à compléter le présent en le rattachant au passé dont il est la suite.

Ces raisons pour lesquelles j'ai montré que l'étude historique de l'enseignement avait son utilité pratique ne sont pas d'ailleurs les seules. Non seulement cette méthode nous permet de prévenir bien des erreurs possibles dans l'avenir, mais encore on peut prévoir qu'elle nous fournira les moyens de rectifier certaines erreurs qui ont été commises par le passé et dont nous subissons encore les conséquences. En effet, le développement pédagogique, comme tout développement humain, n'a pas toujours été normal. Au cours des luttes que se sont livrées les conceptions différentes qui se sont succédé dans l'histoire, il est plus d'une idée juste qui a sombré, alors que sa valeur intrinsèque aurait dû la maintenir. Ici comme ailleurs, la lutte pour la vie ne produit que des résultats grossièrement approximatifs. En général, ce sont bien les mieux doués, les plus aptes qui survivent. Mais, à côté de cela pourtant, que de succès illégitimes, que de morts et défaites injustifiées, regrettables, dues à quelque combinaison accidentelle de circonstances ! Surtout, dans l'histoire des idées, il y a une cause qui contribue plus que toute autre à produire ce résultat. Quand une conception nouvelle se constitue, qu'elle soit pédagogique, morale, religieuse, politique, elle a naturellement l'ardeur et la vitalité combative de la jeunesse présente ; elle est portée à se montrer violemment agressive pour les conceptions anciennes qu'elle aspire à remplacer. Elle les nie donc, radicalement. Les champions des idées neuves, emportés par la lutte, croient volontiers qu'ils n'ont rien à garder des idées anciennes qu'ils combattent ; ils leur font une guerre sans réserve et sans merci. Et cependant, en réalité, ici comme ailleurs, le présent sort du passé, en dérive et le continue. Entre un état historique nouveau et celui qui l'a précédé, il n'y a pas de vide, mais un lien étroit de parenté, puisqu'en un sens le premier est né du second. Mais les hommes n'ont pas conscience de ce lien ; ils ne sentent que l'opposition qui les sépare de leurs devanciers ; ils ne voient pas ce qu'ils ont de commun avec ces derniers. Ils ne croient donc pas pouvoir ruiner trop complètement cette tradition à laquelle ils s'opposent et qui leur résiste. De là, de regrettables destructions. Des éléments du passé disparaissent qui eussent dû devenir des éléments de l'avenir. La Renaissance succède à la scolastique ; les hommes de la Renaissance ont aussitôt tenu pour évident qu'il n'y avait rien à conserver du système scolastique. C'est à nous demander si de cette attitude révolutionnaire il n'est pas résulté dans notre idéal pédagogique des lacunes qui se sont transmises jusqu'à nous. Aussi l'étude historique de l'enseignement, en même temps qu'elle nous fera mieux connaître le présent, nous offrira l'occasion de réviser le passé lui-même et de mettre en évidence des erreurs dont il importe que nous prenions conscience puisque nous en sommes les héritiers.

Mais, en dehors de cet intérêt pratique que je tenais à signaler tout d'abord parce qu'il est plus souvent méconnu, la recherche que nous allons entreprendre présente, en outre, un intérêt théorique et scientifique qui n'est pas négligeable. Au premier abord, l'histoire de l'enseignement secondaire en France peut paraître bien spéciale et ne devoir intéresser qu'un corps restreint de maîtres. Mais, par une singularité de notre pays, il se trouve que, pendant la majeure partie de notre histoire, l'enseignement secondaire a absorbé toute la vie scolaire du pays. L'enseignement supérieur, après l'avoir appelé à la vie, n'a pas tardé à dépérir complètement pour ne renaître qu'au lendemain de la guerre de 1870. L'enseignement primaire n'apparaît chez nous que très tardivement, et c'est seulement après la Révolution qu'il a pris son essor. Donc, pendant une bonne partie de notre existence nationale, c'est l'enseignement secondaire qui tient toute la scène. D'où il résulte d'abord que nous ne pouvons en faire l'histoire sans faire du même coup l'histoire générale de l'enseignement et de la pédagogie en France. C'est l'évolution de l'idéal pédagogique français dans ce qu'il a de plus essentiel que nous allons retracer à travers les doctrines où de temps en temps il a essayé de prendre conscience de soi, et à travers les institutions scolaires qui ont eu pour fonction de le réaliser. Et, puisque c'est dans nos collèges que depuis le XIV<sup>e</sup> ou le XV<sup>e</sup> siècle se sont formées les forces intellectuelles les plus importantes du pays, c'est presque une histoire de l'esprit français que nous serons amenés à faire chemin faisant. D'ailleurs, ce rôle exorbitant de l'enseignement secondaire dans l'ensemble de la vie sociale qui est propre à notre pays, et qui ne se retrouve nulle part ailleurs au même degré, on peut être assuré par avance qu'il doit tenir à quelque caractère distinctif, personnel, à quelque idiosyncrasie de notre tempérament national, idiosyncrasie dont nous serons amenés à nous rendre compte par cela que nous aurons à chercher les causes qui expliquent cette particularité de notre histoire pédagogique. Histoire de la pédagogie et éthologie collective sont, en effet, étroitement liées.

Après avoir ainsi déterminé la manière dont nous entendons le sujet que nous allons traiter, l'intérêt multiple qu'il présente, il nous faut maintenant l'aborder. Mais par où ? A quel moment faut-il commencer cette histoire de l'enseignement secondaire ?

Pour bien comprendre le développement d'un vivant, pour s'expliquer les formes qu'il présente aux moments successifs de son histoire, il faudrait commencer par connaître la constitution du germe initial qui est au point de départ de toute son évolution. Sans doute, on n'admet plus aujourd'hui qu'un être soit tout entier préformé dans l'œuf d'où il est issu ; on sait que l'action du milieu ambiant, des circonstances extérieures de toute sorte, n'est nullement négligeable. Il n'en est moins vrai que l'œuf a une influence considérable sur toute la suite du devenir. Le moment où se constitue la première cellule vivante est un instant radical, incomparable, dont l'action se fait sentir pendant toute la vie. Il en est des institutions sociales, quelles qu'elles soient, comme des êtres vivants. Leur avenir, le sens dans lequel elles se développent, la force qu'elles présentent dans

la suite de leur devenir dépendent étroitement de la nature du premier germe dont elles sont sorties. Ici encore, le rôle du germe est considérable. Donc, pour comprendre la manière dont s'est développé le système d'enseignement que nous nous proposons d'étudier, pour comprendre ce qu'il est devenu, il ne faut pas craindre de remonter jusqu'à ses origines les plus éloignées. Ce n'est ni à la Renaissance ni à la scolastique qu'il faut nous arrêter. Il faut remonter plus haut, jusqu'à ce que nous ayons atteint le premier noyau d'idées pédagogiques et le premier embryon d'institution scolaire que l'on rencontre dans l'histoire de nos sociétés modernes. Dès cette leçon, nous pourrions constater que ces recherches rétrospectives ne sont pas inutiles et que certaines particularités essentielles de nos conceptions actuelles portent encore la marque de ces très lointaines influences.

Mais ce noyau, cette cellule germinative, où les trouver ? Toute la matière première de notre civilisation intellectuelle nous est venue de Rome. On peut donc prévoir que notre pédagogie, les principes fondamentaux de notre enseignement nous sont venus de la même source, puisque l'enseignement n'est que le raccourci de la culture intellectuelle de l'adulte. Mais par quelle voie et sous quelle forme cette transmission s'est-elle effectuée ? Les peuples germaniques, sinon tous, du moins ceux qui ont donné leur nom à notre pays, étaient des barbares insensibles à tous les raffinements de la civilisation. Lettres, arts, philosophie étaient pour eux choses sans valeur ; nous savons même que les monuments de l'art romain n'excitaient chez eux que haine et que mépris. Il y avait donc entre les Romains et eux un véritable vide moral qui devait, à ce qu'il semble, empêcher entre ces deux peuples toute communication et toute assimilation. Puisque ces deux civilisations étaient à ce point étrangères l'une à l'autre, elles ne pouvaient, semble-t-il, que se repousser l'une l'autre. Mais, heureusement, il y eut, non pas tout de suite sans doute, mais très vite, un côté par où ces deux sociétés, par ailleurs antagonistes et qui n'avaient l'une avec l'autre que des rapports d'antagonisme et d'exclusion mutuelle, un côté par où elles se ressemblaient, par où elles étaient proches l'une de l'autre et pouvaient communiquer entre elles. Très tôt, un des organes essentiels de l'Empire romain se prolongea dans la société française, s'y étendit et s'y développa sans changer pour cela de nature : c'est l'Église. Et c'est l'Église qui servit de médiateur entre les peuples hétérogènes, elle fut le canal par où la vie intellectuelle de Rome se transfusa peu à peu dans les sociétés nouvelles qui étaient en voie de formation. Et ce fut précisément par l'enseignement que se fit cette transfusion.

Au premier abord, il est vrai, il peut paraître surprenant que l'Église, tout en restant identique à elle-même, ait pu prendre racine et prospérer également dans des milieux sociaux aussi radicalement différents. Ce qui caractérisait essentiellement l'Église et la morale qu'elle apportait au monde, c'est le mépris pour les joies de ce monde, pour le luxe matériel et moral ; à la joie de vivre, elle entreprend de substituer les joies plus sévères du renoncement. Qu'une telle doctrine ait pu convenir à l'Empire romain, lassé

par de longs siècles d'hyper-civilisation, rien n'est plus naturel. Elle ne faisait que traduire et consacrer le sentiment de satiété et de dégoût qui travaillait depuis longtemps la société romaine et que, déjà, l'épicurisme et le stoïcisme avaient exprimé à leur façon. On avait épuisé tous les plaisirs que peuvent donner les raffinements de la culture ; on était donc tout prêt à accueillir, comme le salut, une religion qui venait révéler aux hommes une source tout autre de félicité. Mais comment cette même religion, née au milieu d'une société vieillie et en décomposition, put-elle être acceptée aussi facilement par des peuples jeunes, qui, loin d'avoir abusé des joies de ce monde, n'y avaient pas encore goûté, qui, loin d'être fatigués de la vie, y entraient seulement ?

Comment des sociétés tellement robustes, aussi vigoureuses, aussi débordantes de vitalité, purent-elles se soumettre aussi spontanément à une discipline déprimante qui leur ordonnait avant tout de se contenir, de se priver, de renoncer ? Comment ces appétits fougueux, impatients de toute mesure et de tout frein, purent-ils s'accommoder d'une doctrine qui leur recommandait par-dessus toute chose de se mesurer et de se limiter ? L'opposition est si frappante que Paulsen, dans sa *Geschichte des gelehrten Unterrichts*, ne craint pas d'admettre que toute la civilisation du Moyen Age contenait ainsi, dans le principe, une contradiction interne et constituait une vivante antinomie. Suivant lui, le contenu et le contenant, la forme et la matière de cette civilisation se contredisaient et se niaient réciproquement. Le contenu, c'était la vie réelle des peuples germaniques avec leurs passions violentes, indomptées, leur besoin de vivre et de jouir, et le contenant c'était la morale chrétienne avec sa conception du sacrifice et du renoncement, son goût si marqué pour la vie restreinte et réglementée. Mais, si vraiment la civilisation médiévale avait recelé dans son sein une contradiction aussi flagrante, une autonomie aussi insoluble, elle n'eût pas duré. La matière eût brisé cette forme, qui lui était si peu adéquate ; le contenu eût emporté le contenant ; les besoins ressentis par les hommes eussent bientôt fait éclater la morale rigide qui les comprimait.

Mais, en réalité, il y avait un côté par où la doctrine chrétienne se trouvait en harmonie parfaite avec les aspirations et l'état d'esprit des sociétés germaniques. C'était, par excellence, la religion des petits, des humbles, des pauvres, pauvres de bien et pauvres d'esprit. Elle exaltait les vertus de l'humilité, de la médiocrité tant intellectuelle que matérielle. Elle vantait la simplicité des cœurs et des intelligences. Or, les Germains, parce qu'ils étaient des peuples enfants, étaient, eux aussi, des simples et des humbles. Ce serait une erreur de s'imaginer qu'ils menaient une vie de dérèglement passionnel. Leur existence était bien plutôt faite de jeûnes involontaires, de privations forcées, de rudes labeurs que venaient interrompre, quand quelque occasion s'en présentait, des débauches violentes, mais intermittentes. Des peuples hier encore nomades ne pouvaient être que des peuples pauvres, misérables, de mœurs simples, et qui devaient tout naturellement accueillir avec joie une doctrine qui glorifie la pauvreté, qui vante la simplicité des mœurs. Cette civilisation païenne, que l'Église combattait, leur était non



moins odieuse qu'à l'Église elle-même ; chrétiens et Germains en étaient également les ennemis, et ce sentiment commun d'hostilité, d'aversion, les rapprochait étroitement parce que les uns et les autres trouvaient en face d'eux le même adversaire. Aussi l'Église naissante ne craignait-elle pas de mettre les barbares au-dessus des gentils, de témoigner aux premiers une véritable préférence : « Les barbares, dit Salvien aux Romains, les barbares sont meilleurs que vous. »

Il y avait donc une puissante affinité, une sympathie secrète entre l'Église et les barbares ; et c'est ce qui explique que l'Église ait pu se fonder et si fortement s'implanter chez eux. C'est qu'elle répondait à leurs besoins, à leurs aspirations ; c'est qu'elle leur apportait un réconfort moral qu'ils ne trouvaient pas ailleurs. Mais, d'un autre côté, elle était d'origine gréco-latine et ne pouvait pas ne pas rester plus ou moins fidèle à ses origines. C'est dans le monde romain qu'elle s'était formée et organisée ; la langue latine était sa langue ; elle était tout imprégnée de civilisation romaine. Par suite, en s'introduisant dans les milieux barbares, elle y introduisait du même coup cette même civilisation dont elle ne pouvait se défaire, quoi qu'elle en eût, et devint aussi l'institutrice naturelle des peuples qu'elle convertit. Ceux-ci ne demandaient à la religion nouvelle qu'une foi, qu'une assiette morale ; mais, par contrecoup, ils trouvèrent une culture comme corollaire de cette foi.

Toutefois, si l'Église a réellement joué ce rôle, c'est au prix d'une contradiction contre laquelle elle s'est débattue pendant des siècles sans jamais pouvoir en sortir. En effet, dans ces monuments littéraires et artistiques de l'Antiquité vivait et respirait cet esprit païen que l'Église s'était donné pour tâche de détruire ; sans compter que, d'une manière générale, l'art, la littérature et la science ne peuvent inspirer au fidèle que des idées profanes et le détourner de la seule pensée à laquelle il doive se donner tout entier, la pensée de son salut. L'Église ne pouvait donc pas faire de place aux lettres anciennes sans scrupule et sans inquiétude. Aussi les Pères insistent-ils sur les dangers auxquels s'expose le chrétien qui se donne sans mesure aux études profanes. Ils multiplient les recommandations pour qu'on les réduise au minimum. Mais, d'un autre côté, ils ne pouvaient s'en passer. Malgré eux, ils étaient obligés de ne pas les proscrire et c'est ce que confirme la règle énoncée par Minucius Felix : *Si quando cogimur litterarum secularium recordari et aliquid ex his discere, non nostrae sit voluntatis, sed, ut ita dicam, gravissimae necessitatis*. En effet, tout d'abord, le latin était par la force des choses la langue de l'Église, la langue sacrée dans laquelle étaient rédigés les canons de la foi. Or, où apprendre le latin, sinon dans les monuments de la littérature latine ? On pouvait bien les choisir avec discernement, n'en admettre qu'un petit nombre, mais, d'une manière ou de l'autre, il fallait bien y recourir. D'un autre côté, alors que le paganisme était surtout un système de pratiques rituelles, doublé sans doute d'une mythologie, mais vague, inconsistante et sans force expressément obligatoire, le christianisme, au contraire, était une religion idéaliste, un système d'idées, un corps de

doctrines. Être chrétien, ce n'était pas pratiquer suivant les prescriptions traditionnelles telle ou telle manœuvre matérielle, c'était adhérer à certains articles de foi, partager certaines croyances, admettre certaines idées.

Or, pour inculquer des pratiques, un simple dressage machinal suffit ou même est seul efficace, mais des idées, des sentiments ne peuvent se communiquer que par la voie de l'enseignement, que cet enseignement s'adresse au cœur ou à la raison, ou à l'un et à l'autre à la fois. Et c'est pourquoi, dès que le christianisme fut fondé, la prédication, qui était au contraire inconnue de l'Antiquité, y prit tout de suite une grande part ; car prêcher, c'est enseigner. Or, l'enseignement suppose une culture, et il n'y avait pas d'autre culture alors que la culture païenne. Il fallait donc bien que l'Église se l'appropriât. L'enseignement, la prédication supposent chez celui qui enseigne ou qui prêche une certaine pratique de la langue, une certaine dialectique, une certaine connaissance de l'homme et de l'histoire. Or, ces connaissances, où les trouver, sinon dans les œuvres des Anciens ? Le seul fait que la doctrine chrétienne est complexe dans ces livres, qu'elle s'exprime journellement dans des prières que dit chaque fidèle et dont il doit connaître non seulement la lettre, mais l'esprit, obligeait non seulement le prêtre, mais aussi bien le laïc, à acquérir une certaine culture. C'est ce que démontre notamment saint Augustin dans son *De doctrina Christiana*. Il fait voir que, pour bien comprendre les saintes Écritures, il faut avoir la connaissance approfondie de la langue et des choses mêmes exprimées par les mots. Car que de symboles, que de figures sont inintelligibles si nous n'avons aucune notion des choses qui entrent dans ces figures ou dans ces symboles ? L'histoire est indispensable pour la chronologie. La rhétorique elle-même est une arme dont le défenseur de la foi ne peut se passer ; car pourquoi resterait-il faible et désarmé en face de l'erreur qu'il doit combattre ?

Telles sont les nécessités supérieures qui forçaient l'Église et à ouvrir des écoles, et à faire dans les écoles une place à la culture païenne. Les premières écoles de ce genre furent celles qui s'ouvrirent auprès des cathédrales. Les élèves étaient surtout des jeunes gens qui se préparaient à la prêtrise ; mais on y recevait aussi de simples laïcs qui n'étaient pas encore décidés à embrasser le saint ministère. Les élèves y vivaient ensemble en des *convicts*, formes très nouvelles et très particulières d'établissements scolaires sur la signification desquels nous aurons l'occasion de revenir. Nous savons notamment que saint Augustin fonda à Hippone un *convict* de ce genre, d'où sortirent, d'après ce que rapporte un biographe du saint, Possidius, dix évêques illustres par leur science et qui, à leur tour, fondèrent dans leurs évêchés des établissements analogues. Tout naturellement, et par la force des choses, l'institution se propagea en Occident ; nous aurons à décrire sa fortune.

Mais le clergé séculier ne fut pas seul à susciter des écoles. Dès que le clergé régulier apparut, il joua le même rôle. Le monachisme n'eut pas une influence pédagogique moins considérable que l'épiscopat.

On sait, en effet, comment dès les premiers siècles du christianisme la doctrine du renoncement donna naissance à l'institution monacale. La meilleure manière d'échapper à la corruption du siècle n'était-elle pas d'en sortir tout entier ? Aussi, dès le III<sup>e</sup> et le IV<sup>e</sup> siècle, voit-on les communautés d'hommes et de femmes se multiplier depuis l'Orient jusqu'à la Gaule. Les invasions, les bouleversements de toute sorte qui en furent les conséquences accélérèrent le mouvement. Il semblait que le monde allait finir : *orbis ruit*, le monde s'écroule de toutes parts, et des multitudes se sauvaient dans des lieux déserts. Mais le monachisme chrétien se distingua, dès le début, du monachisme hindou, par exemple, en ce qu'il ne fut jamais purement contemplatif. C'est que le chrétien est tenu de veiller non pas seulement à son salut personnel, mais au salut de l'humanité. Son rôle est de préparer le règne de la vérité, le règne du Christ ; non pas seulement dans sa conscience, mais dans le monde. La vérité qu'il possède, il ne doit pas la garder pieusement ou jalousement pour lui seul, mais la répandre activement autour de lui. Il doit ouvrir à la lumière les yeux qui ne la voient pas, il doit porter la parole de vie à ceux qui la méconnaissent ou ne l'ont pas entendue, il doit recruter au Christ de nouveaux soldats. Pour cela, il est indispensable qu'il ne s'enferme pas dans un isolement égoïste ; il faut que, tout en fuyant le monde, il reste en rapports avec lui. C'est ainsi que les moines furent non pas de simples solitaires méditatifs, mais des propagateurs actifs de la foi, des prédicateurs, des convertisseurs, des missionnaires. Et c'est ainsi qu'à côté de la plupart des monastères s'éleva une école où non seulement les candidats à la vie monacale, mais les enfants de toutes conditions et de toutes vocations, venaient recevoir une instruction à la fois religieuse et profane.

Écoles cathédrales, écoles claustrales, voilà le genre bien humble et bien modeste d'où est sorti tout notre système d'enseignement. Écoles élémentaires, Universités, collèges, tout nous est venu de là ; et voilà pourquoi c'est de là qu'il fallait partir. Et parce que c'est bien de cette cellule primitive qu'est dérivée notre organisation scolaire dans toute sa complexité, c'est elle aussi qui nous explique et qui seule peut nous expliquer certains des caractères essentiels qu'elle a présentés dans le cours de son histoire ou qu'elle a gardés jusqu'à nos jours.

En premier lieu, on peut maintenant comprendre pourquoi l'enseignement est resté pendant si longtemps chez nous, et d'ailleurs chez tous les peuples d'Europe, une chose d'Église et comme une annexe de la religion ; pourquoi, même après le moment où les maîtres avaient cessé d'être des prêtres, cependant ils conservèrent encore - et cela pendant très longtemps - quelque chose de la physionomie sacerdotale et même des devoirs sacerdotaux (notamment le devoir du célibat). Quand on observe, à une époque un peu plus avancée, cette absorption de l'enseignement par l'Église, on pourrait être tenté d'y voir le résultat d'une savante politique ; on pourrait croire que l'Église s'est emparée des écoles pour mettre obstacle à toute culture qui fût de nature à gêner la foi. En fait, cette dépendance vient tout simplement de ce que les écoles ont commencé par

être l'œuvre de l'Église ; c'est l'Église qui les a appelées à l'existence, et ainsi elles se sont trouvées, dès leur naissance, dès leur conception pour ainsi dire, marquées d'un caractère ecclésiastique dont elles ont eu tant de mal à se dépouiller ensuite. Et, si l'Église a joué ce rôle, c'est qu'elle seule pouvait s'en acquitter. Elle seule pouvait servir d'institutrice aux peuples barbares et les initier à la seule culture qui existait alors, je veux dire à la culture classique. Car, comme elle tenait à la fois à la société romaine et aux sociétés germaniques, comme elle avait deux faces en quelque sorte et deux aspects, comme, tout en gardant des points d'attache avec le passé, elle était cependant orientée vers l'avenir, elle pouvait, et seule elle pouvait, servir de trait d'union entre ces deux mondes si disparates.

Mais nous avons vu, en même temps, que cet embryon d'enseignement contenait en soi une sorte de contradiction. Il était formé de deux éléments qui, sans doute, s'appelaient en un sens et se complétaient, mais, en même temps, s'excluaient mutuellement. Il y avait, d'une part, l'élément religieux, la doctrine chrétienne ; de l'autre, la civilisation ancienne et tous les emprunts que l'Église fut obligée d'y faire, c'est-à-dire l'élément profane. Pour se défendre et se répandre, l'Église, nous l'avons vu, était obligée de s'appuyer sur une culture, et cette culture ne pouvait être que païenne, puisqu'il n'y en avait pas d'autre. Mais les idées qui s'en dégageaient contrastaient évidemment avec celles qui étaient à la base du christianisme. Entre les unes et les autres, il y avait tout l'abîme qui sépare le sacré du profane, le laïc du religieux. Et ainsi s'explique un fait qui domine tout notre développement scolaire et pédagogique : c'est que, si l'école a commencé par être essentiellement religieuse, d'un autre côté, dès qu'elle fut constituée, on la vit tendre d'elle-même à prendre un caractère de plus en plus laïque. C'est que, dès le moment où elle apparaît dans l'histoire, elle portait en elle un principe de laïcité. Ce principe, elle ne le reçoit pas du dehors, on ne sait comment, au cours de son évolution ; il lui était congénital. De faible et rudimentaire qu'il était d'abord, il grandit et se développa ; du second plan, il passa peu à peu au premier, mais il existait dès l'origine. Dès l'origine, l'école portait en elle le germe de cette grande lutte entre le sacré et le profane, le laïque et le religieux, dont nous aurons à retracer les histoires.

Mais l'organisation extérieure de cet enseignement naissant présente déjà une particularité essentielle qui caractérise tout le système qui a suivi.

Dans l'Antiquité, l'élève recevait son instruction de maîtres différents les uns des autres et sans aucun lien entre eux. Il allait chez le grammatiste ou le littérateur apprendre la grammaire, chez le cithariste apprendre la musique, chez le rhéteur apprendre la rhétorique, etc. Tous ces enseignements divers se rejoignaient en lui, mais s'ignoraient mutuellement. C'était une mosaïque d'enseignements divers qui ne se reliaient qu'extérieurement. Nous avons vu qu'il en est tout autrement dans les premières écoles chrétiennes. Tous les enseignements qui y étaient groupés se donnaient dans un même lieu, et par suite étaient soumis à une même influence, à une même direction morale.

C'est celle qui émanait de la doctrine chrétienne ; c'est celle qui faisait les âmes. A la dispersion d'autrefois succédait donc une unité d'enseignement. Mais le contact entre les élèves et le maître était de tous les instants ; c'est, en effet, cette permanence des relations qui caractérise le *convict*, cette première forme de l'internat. Or, cette concentration de l'enseignement constitue une innovation capitale, qui témoigne d'un changement profond intervenu dans la conception qu'on se faisait de la nature et du rôle de la culture intellectuelle.

## **Chapitre III - L'église primitive et l'enseignement (fin) - Les écoles monacales jusqu'à la Renaissance carolingienne**

Nous avons vu dans la dernière leçon quel a été le germe dont notre système actuel d'enseignement n'est que l'épanouissement. C'est auprès des cathédrales et dans les monastères que s'ouvrirent les écoles que l'on peut considérer comme le premier embryon de notre vie scolaire. Et, comme le germe contient déjà, sous forme rudimentaire, les propriétés caractéristiques du vivant qui doit en sortir, nous avons trouvé dans ce premier germe de notre organisation pédagogique l'origine de certaines particularités qui distinguent l'évolution ultérieure. En effet, puisque ces écoles sont nées dans l'Église, puisqu'elles sont l'œuvre de l'Église, on s'explique sans peine qu'elles aient été à l'origine chose essentiellement religieuse, que l'esprit religieux y ait prédominé ; mais, d'un autre côté, parce qu'elles contenaient déjà en elles un élément profane, à savoir tous les emprunts faits par l'Église à la civilisation païenne, on comprend comment, dès qu'elles sont constituées, en quelque sorte, on les voit faire effort pour se débarrasser de leur caractère ecclésiastique et devenir de plus en plus laïques. C'est que le principe de laïcité qui était en elles dès ce moment tendait à se développer. Le présent de ce développement est inexplicable tant qu'on ne s'est pas rendu compte de la nécessité où s'est trouvée l'Église naissante d'emprunter la matière de son enseignement au paganisme, c'est-à-dire de s'ouvrir à des idées et à des sentiments qui contredisaient sa propre doctrine.

Ce n'est pas tout ; et l'analyse de cette première organisation scolaire va nous aider à comprendre un des caractères de notre organisation présente, auquel nous ne faisons même pas attention d'ordinaire, tant il nous est devenu coutumier, et qui mérite pourtant d'attirer l'attention.

Dans l'Antiquité, tant grecque que latine, l'élève recevait son instruction de maîtres différents les uns des autres et sans aucun lien entre eux. Chacun de ses professeurs enseignait chez lui, à sa façon, et si ces enseignements divers se rejoignaient dans la tête de l'élève qui les recevait, ils étaient donnés indépendamment les uns des autres et s'ignoraient réciproquement. Aucune impulsion, aucune orientation commune. Chacun s'acquittait de sa tâche de son côté ; l'un lui apprenait à lire, l'autre à manier sa langue correctement, l'autre à faire de la musique, l'autre à parler en homme disert. Mais chacune de ces fins était poursuivie séparément. - Il n'en est plus de même dès les premières écoles chrétiennes. L'école chrétienne, dès qu'elle apparaît, a la prétention de donner à l'enfant la totalité de l'instruction qui convient à son âge ; elle l'enveloppe tout entier. Il trouve en elle tout ce qui lui est nécessaire. Même il n'est pas obligé de la quitter pour satisfaire aux autres exigences matérielles ; il y passe toute son existence ; il y mange, il y couche, il y vaque à ses devoirs religieux. Telle est, en effet, la

caractéristique du *convict*, cette première forme de l'internat. A l'extrême dispersion d'autrefois succède donc une extrême concentration. Et, comme dans cette école règne une seule et même influence, à savoir l'influence de l'idée chrétienne, l'enfant se trouve soumis à cette unique influence à tous les moments de sa vie.

Or, cette nouveauté dans l'organisation scolaire tient elle-même à une conception nouvelle de l'éducation et de l'enseignement.

Dans l'Antiquité, l'éducation intellectuelle avait pour objet de communiquer à l'enfant un certain nombre de talents déterminés, soit que ces talents fussent considérés comme une sorte de parure destinée à relever la valeur esthétique de l'individu, soit qu'on y vît, comme c'était le cas à Rome, des instruments d'action, des outils, dont on a besoin pour jouer son rôle dans la vie. Dans un cas comme dans l'autre, il s'agissait d'inculquer à l'élève telles habitudes, telles connaissances. Or, ces connaissances définies, ces habitudes particulières pouvaient, sans inconvénient, être acquises chez des maîtres séparés. Il s'agissait non d'agir sur la personnalité dans ce qui fait son unité fondamentale, mais de la revêtir d'une sorte d'armature extérieure dont les différentes pièces pouvaient être forgées indépendamment les unes des autres, si bien que chaque ouvrier pouvait y mettre la main séparément. - Le christianisme, au contraire, eut très vite le sentiment que, sous cet état particulier de l'intelligence et de la sensibilité, il y a en chacun de nous un état profond d'où les premiers dérivent et où ils trouvent leur unité ; et que c'est cet état profond qu'il faut atteindre si l'on veut vraiment faire œuvre d'éducateur, exercer une action durable. Il eut le sentiment que former un homme, ce n'est pas orner son esprit de certaines idées ni lui faire contracter certaines habitudes particulières, c'est créer chez lui une disposition générale de l'esprit et de la volonté qui lui fasse voir les choses en général sous un jour déterminé.

Et il est aisé de comprendre comment le christianisme a eu cette intuition. C'est que, comme nous l'avons montré, pour être un chrétien, il ne suffit pas d'avoir appris ceci ou cela, de savoir discerner certains rites ou prononcer certaines formules, de connaître certaines croyances traditionnelles. Le christianisme consiste essentiellement dans une certaine attitude de l'âme, dans un certain *habitus* de notre être moral. Susciter chez l'enfant cette attitude, tel sera donc le but essentiel de l'éducation. C'est là ce qui explique l'apparition d'une idée que l'Antiquité a totalement ignorée et qui, au contraire, a joué dans le christianisme un rôle considérable : c'est l'idée de conversion. En effet, une conversion, telle que l'entend le christianisme, ce n'est pas l'adhésion à certaines conceptions particulières, à certains articles de foi déterminés. La vraie conversion, c'est un mouvement profond par lequel l'âme tout entière, se tournant dans une direction toute nouvelle, change de position, d'assiette et modifie, par suite, son point de vue sur le monde. Il s'agit si peu d'acquérir un certain nombre de vérités que ce mouvement peut s'accomplir instantanément. Il peut se faire que, ébranlée jusque dans sa base par un coup soudain et fort, l'âme effectue ce mouvement de conversion, C'est-à-dire

change son orientation brusquement et d'un coup. C'est ce qui arrive quand, pour employer la terminologie consacrée, elle est soudainement touchée par la grâce. Alors, par une sorte de volte-face, en un clin d'œil elle se trouvera en face de perspectives toutes nouvelles ; des réalités insoupçonnées, des mondes ignorés se révèlent devant elle ; elle voit, elle sait des choses qu'un instant auparavant elle ignorait entièrement. Mais ce même déplacement peut se produire lentement, sous une pression graduelle et insensible ; et c'est ce qui arrive par l'effet de l'éducation. Seulement, pour pouvoir agir aussi fortement sur les profondeurs de l'âme, il faut évidemment que les différentes influences auxquelles est soumis l'enfant ne se dispersent pas dans des sens divergents, mais soient, au contraire, énergiquement concentrées vers un même but. On ne peut arriver à ce résultat qu'en faisant vivre les enfants dans un même milieu moral, qui leur soit toujours présent, qui les enveloppe de toutes parts, à l'action duquel ils ne puissent pour ainsi dire pas échapper. Ainsi s'explique la concentration de tous les enseignements, et même de toute la vie de l'enfant, dès l'école telle que le christianisme l'a organisée.

Or, aujourd'hui encore, nous n'entendons pas l'éducation intellectuelle d'une autre manière. Pour nous aussi, elle a pour principal objet non de donner à l'enfant des connaissances plus ou moins nombreuses, mais de constituer chez lui un état intérieur et profond, une sorte de polarité de l'âme qui l'oriente dans un sens défini non pas seulement pendant l'enfance, mais pour la vie. Ce n'est pas, sans doute, pour en faire un chrétien, puisque nous avons renoncé à poursuivre des fins confessionnelles, mais c'est pour en faire un homme. Car, de même que pour être chrétien il faut acquérir une manière chrétienne de penser et de sentir, de même aussi, pour devenir un homme, il ne suffit pas d'avoir l'intelligence meublée d'un certain nombre d'idées, mais il faut avant tout avoir acquis une manière vraiment humaine de sentir et de penser. Notre conception du but s'est sécularisée ; par suite les moyens employés doivent changer eux-mêmes ; mais le schéma abstrait du processus éducatif n'a pas varié. Il s'agit toujours de descendre dans ces profondeurs de l'âme dont l'Antiquité n'avait pas conscience.

Ainsi s'explique notre conception présente de l'École. Car, pour nous, l'École ne doit pas être une sorte d'hôtellerie où des maîtres différents, étrangers les uns aux autres, viendraient donner des enseignements hétérogènes à des élèves passagèrement réunis et sans liens entre eux. Pour nous aussi, l'École, à tous les degrés, doit être un milieu moralement uni, qui enveloppe de près l'enfant et qui agisse sur sa nature tout entière. Nous la comparons à une société, nous parlons de la société scolaire et elle est, en effet, un groupe social qui a son unité, sa physionomie propre, son organisation, tout à fait comme la société des adultes. Ce qui suppose évidemment qu'elle n'est pas simplement constituée, comme dans l'Antiquité, par une assemblée d'élèves réunis extérieurement dans un même local. Cette notion de l'École, comme un milieu moral



organisé, nous est devenue tellement habituelle que nous sommes portés à croire qu'elle a existé de tout temps. Nous voyons, au contraire, qu'elle est d'origine relativement tardive, qu'elle n'est apparue et ne pouvait apparaître qu'à un moment déterminé de l'histoire, qu'elle est solidaire d'un état déterminé de la civilisation, et nous voyons quel est cet état. Elle ne pouvait naître que quand des peuples se furent formés pour qui la vraie marque de la culture humaine consiste non dans l'acquisition de certaines pratiques ou habitudes mentales déterminées, mais dans une orientation générale de l'esprit et de la volonté ; c'est-à-dire quand des peuples furent parvenus à un degré suffisant d'idéalisme. Dès lors, l'éducation eut nécessairement pour objet de donner à l'enfant l'impulsion nécessaire dans le sens qui convenait, et il fallait bien qu'elle fût organisée de manière à pouvoir produire l'effet profond et durable qu'on attendait d'elle.

Cette remarque en entraîne une autre, comme un corollaire. Quand on appelle Moyen Age la période historique qui s'est écoulée entre la chute de l'Empire romain et la Renaissance, on la conçoit évidemment comme une époque intermédiaire, dont tout le rôle aurait été de servir de trait d'union entre l'Antiquité et les Temps modernes, entre le moment où la civilisation ancienne s'éteignit et celui où elle se réveilla pour recommencer une carrière nouvelle. Il semble qu'il n'ait eu d'autre fonction historique que de tenir la place, d'occuper la scène pendant une sorte d'entracte. Mais rien n'est plus inexact que cette conception du Moyen Age et rien, par suite, n'est plus impropre que le mot par lequel on désigne cette époque. Bien loin que ç'ait été une simple période de transition, sans originalité, entre deux civilisations originales et brillantes, c'est au contraire le moment où se sont élaborés les germes féconds d'une civilisation entièrement neuve. Et c'est ce que nous montre notamment l'histoire de l'enseignement et de la pédagogie. L'École, telle que nous la trouvons au début du Moyen Age, constitue, en effet, une grande et importante nouveauté ; elle se distingue par des traits tranchés de tout ce que les Anciens appelaient du même nom. Sans doute, et nous l'avons dit, elle emprunte à la civilisation païenne la matière de l'enseignement qui y était donné ; mais cette matière fut élaborée d'une manière tout à fait neuve, et de cette élaboration résulta quelque chose d'entièrement nouveau. C'est ce que je viens de montrer. Mais on peut dire que c'est à ce moment que l'École, au sens propre du mot, apparut. Car une école, ce n'est pas seulement un local où un maître enseigne ; c'est un être moral, un milieu moral, imprégné de certaines idées, de certains sentiments, un milieu qui enveloppe le maître aussi bien que les élèves. Or, l'Antiquité n'a rien connu de pareil. Elle a eu des maîtres, elle n'a pas eu d'Écoles véritables. Le Moyen Age a donc été, en pédagogie, novateur. Nous verrons plus tard toute la portée de cette remarque.

Mais, maintenant que nous avons caractérisé l'École chrétienne naissante d'une manière générale, il faut chercher à en retracer l'histoire dans notre pays.

À la suite de l'occupation romaine, la Gaule s'était ouverte aux lettres latines. Cette transformation, à vrai dire, ne s'était pas produite tout de suite, au lendemain de l'occupation. La Gaule apprit d'abord de ses vainqueurs à transformer son sol et l'aspect matériel de ses cités ; elle construisit, défricha, s'enrichit. Mais, au IV<sup>e</sup> siècle, elle était mûre pour recevoir une culture intellectuelle et elle se la donna. Les municipalités attirèrent des professeurs, des écoles se fondèrent dont beaucoup brillèrent d'un éclat exceptionnel : c'est le cas de l'école de Marseille, de Bordeaux, d'Autun, de Trèves, etc. Beaucoup d'évêques chrétiens des Gaules se formèrent à ces écoles, y apprirent à aimer la littérature ancienne et, par suite, s'efforcèrent de concilier le culte des belles-lettres avec les exigences de la foi nouvelle. Cet éclat survécut même aux premières invasions des barbares. Certains d'entre eux, tels les Goths et les Bourguignons, déjà chrétiens d'ailleurs, envièrent très vite aux Gaulois la politesse de leurs mœurs et se firent initier aux lettres, aux sciences et aux arts. On vit Théodoric, à Toulouse, étudier la rhétorique et le droit romain ; Gondebaud, roi des Bourguignons, apprendre le grec et faire venir auprès de lui des savants romains auxquels il confiait les plus hauts emplois. Sans doute, il y eut bien un premier moment de trouble et de désarroi ; mais très tôt on vit les écoles se rouvrir et la vie reprendre son cours.

Mais il n'en fut pas de même quand les Francs, à leur tour, franchirent le Rhin et se répandirent en Gaule. Ils passèrent, comme un véritable torrent furieux, par-dessus toutes les populations qui s'étaient successivement établies dans le pays, Romains, Gaulois, Goths et Bourguignons, ne laissant derrière eux que des ruines. « Il serait difficile, disent les auteurs de *l'Histoire littéraire de la France*, de détailler toutes les mauvaises suites que laissa après elles l'humeur féroce de ces nouveaux habitants des Gaules. » Si nous ignorons le détail de toutes ces dévastations, c'est que ces temps sombres n'ont pas eu d'histoire. « On n'écrivait plus parce qu'on ne savait plus écrire. » *Vae diebus nostris*, s'écrie Grégoire de Tours, *quia periit studium litterarum a nobis*. Malheur à nous, car le goût des lettres a disparu du milieu de nous. Et, en effet, ce même Grégoire de Tours, qui était pourtant considéré par son temps comme un érudit et un grand orateur, nous avoue lui-même qu'il n'a aucune connaissance des lettres, *nullam litterarum scientiam*. Il n'a jamais appris ni la rhétorique, ni la grammaire : *Sum sine litteris rhetoricis et arte grammatica*. On ne peut s'imaginer avec quelle rapidité se firent ces effroyables destructions. Entre Grégoire de Tours et Sidoine Apollinaire (mort en 489), il y a un espace de cinquante ans à peine. Or, quand on compare les œuvres avant et après, elles paraissent, comme on l'a dit, « appartenir à deux âges du monde ».

Si, à ce moment, l'Église ne s'était trouvée là, c'en était fait de la culture humaine, et l'on peut se demander ce qui serait advenu de la civilisation. Mais, d'une part, les conquérants francs, dès qu'ils eurent pris pied en Gaule, se convertirent à la foi nouvelle et l'Église devint une puissance régulière de l'État nouveau qui se formait. Par suite, tout ce qu'elle abrita, tous les vestiges du passé auxquels elle put donner asile participèrent

de la protection dont elle jouissait, profitèrent de la situation privilégiée qui lui était faite. Or, ainsi que nous l'avons montré, elle ne pouvait pas se passer complètement des lettres anciennes, ne fût-ce que pour pouvoir parler et comprendre la langue qui devint dès lors la langue du culte. Et c'est ainsi que, par elle, un peu de l'Antiquité fut sauvée. De toutes les écoles municipales qui avaient illustré la Gaule à partir du IV<sup>e</sup> siècle, il ne reste rien ; elles furent toutes balayées, emportées par le torrent de l'invasion ; seules les écoles des cathédrales et des monastères restèrent ouvertes. Elles furent les seuls organes de l'éducation publique, les seuls lieux d'asile de l'activité intellectuelle, et c'est grâce à elles qu'il n'y eut pas un arrêt complet, une solution de continuité irréparable dans le progrès humain.

Toutefois, il ne faut pas s'exagérer l'importance de la vie littéraire qui parvient ainsi à survivre. Nous avons vu que, si l'Église était obligée de recourir à l'Antiquité classique, c'était en dépit d'elle-même ; nous avons dit les raisons qu'elle avait de tenir en suspicion les études séculières. Mais, d'un autre côté, les barbares n'en sentaient aucunement le besoin. On conçoit ce qu'elles devinrent au milieu de cette double indifférence, ou plutôt au milieu de cette double hostilité. L'éloignement que l'Église ressentait spontanément pour toute cette science profane, renforcé par l'éloignement égal qu'éprouvaient les barbares, ne connut plus de bornes. Elle continua à enseigner un peu de latin et quelques connaissances indispensables, mais elle en enseignait le moins possible. Jamais, ni avant ni après, la culture intellectuelle qu'elle donna aux hommes ne fut réduite à un si triste minimum. Tout ce qui dépassait le strict nécessaire était sévèrement prohibé, et une connaissance un peu approfondie de la grammaire était déjà considérée comme un luxe blâmable. Un des plus grands esprits du VII<sup>e</sup> siècle, le pape Grégoire le Grand, ayant appris que Didier, archevêque de Vienne, avait, dans une des villes autrefois les plus lettrées de la Gaule, entrepris de relever les études en enseignant lui-même la grammaire, lui écrivit : « Mon frère, on m'a dit, et je ne puis le redire sans honte, que vous avez cru devoir enseigner la grammaire à quelques personnes. *Sine verecundia memorare non possumus fraternitatem tuam grammaticam quibusdam exponere*. Apprenez donc combien il est grave, combien il est impie (*quant grave nefandumque*) qu'un évêque traite de ces choses que doit ignorer même un laïque. Ç'a été pour moi un sujet de mécontentement et de tristesse, parce que les louanges de Jupiter et les louanges du Christ ne peuvent sortir ensemble d'une même bouche. S'il m'est démontré que j'ai été induit en erreur et que vous ne vous êtes pas préoccupé de ces frivolités, de ces lettres séculières, j'en rendrai grâce à Dieu, qui n'aura pas laissé souiller votre cœur par les félicitations impures des pervers. » Nous voilà bien loin du temps où saint Augustin demandait que le chrétien se livrât à la méditation des livres saints et réclamait, pour que cette méditation pût être vraiment profitable, toute sorte de connaissances linguistiques, littéraires, historiques, etc. Au moment de l'histoire où nous sommes arrivés, au contraire, plus d'un abbé, plus d'un évêque défendait de méditer sur les livres saints. *Inquiunt multi : Non est tempus jam*

*nunc disserendi super Scripturas*. On considérait que tout était dit et que tout commentaire nouveau était œuvre vaine. Il convient d'ajouter d'ailleurs que bientôt la corruption du clergé tant séculier que régulier ne fit qu'aggraver cet état des choses.

C'est ainsi qu'au VIII<sup>e</sup> siècle la civilisation était, en France, descendue à son point le plus bas. Et il nous fallait nous-même descendre jusque-là pour pouvoir en repartir ensuite et mesurer, par rapport à ce point de départ, le chemin qui sera parcouru dans l'avenir. D'ailleurs, pour apprécier exactement la situation, il ne faut pas perdre de vue que, s'il ne reste plus alors que des vestiges de la vie intellectuelle, cependant c'est encore de la vie, et ce ne fut pas un mince service que de l'avoir entretenue même sous cette forme réduite et précaire. Car, tant qu'elle n'est pas complètement éteinte, tant qu'il en subsiste si peu que ce soit, on peut toujours espérer la ranimer, et c'est en effet à cette résurrection progressive que nous allons assister. Si profondes que soient les ténèbres dans lesquelles est alors plongée la Gaule, cependant elles sont tachées çà et là de quelques points lumineux ; ce sont ces humbles écoles qui survivent dans les cloîtres et dans les cathédrales. Nous allons voir maintenant ces faibles lueurs peu à peu se ranimer, prendre peu à peu plus de force et d'éclat ; puis, au lieu de rester isolées les unes des autres, se rapprocher, se confondre, se renforcer mutuellement par suite de cette concentration jusqu'à devenir, avec les Universités et les collèges, de puissants foyers de clarté. On a l'habitude de réserver le nom de Renaissance pour le grand mouvement de réfection intellectuelle et morale qui s'est effectué au XVI<sup>e</sup> siècle. En réalité, l'histoire de la pensée et l'histoire de l'enseignement n'ont été qu'une suite ininterrompue de renaissances ; et nous allons en rencontrer une dès le début de cette étude.

Mais la civilisation de la Gaule était tombée si bas qu'abandonnée à elle-même elle eût eu vraisemblablement bien du mal à se relever. C'est de l'étranger que nous vinrent en partie les forces qui revivifièrent notre pays. Par un heureux concours de circonstances, en dehors de cette Gaule tout enveloppée d'ombre, deux centres importants de culture s'étaient maintenus et développés, l'un au sud en Italie, l'autre au nord en Irlande. C'est le rayonnement qu'ils exercèrent sur la France qui détermina, qui prépara tout au moins, la première renaissance, le premier pas en avant dans la voie de notre organisation scolaire.

Par la force des choses, la civilisation latine avait si profondément imprégné le sol de l'Italie que les invasions eurent toujours beaucoup plus de mal à l'en déraciner, et elles y parvinrent toujours beaucoup plus incomplètement que dans les autres pays d'Europe. Avec les vestiges matériels de l'Antiquité, quelque chose de l'esprit ancien y survécut et s'y transmet d'âge en âge. Il y avait des souvenirs qui ne disparurent jamais entièrement, qui étaient toujours tout prêts à reparaître. Aussi le goût des lettres y fut-il toujours plus facile à réveiller qu'ailleurs. Voilà pourquoi c'est souvent d'Italie qu'est venue l'impulsion

première de plus d'une révolution pédagogique, et c'est ainsi notamment que, dès le VI<sup>e</sup> siècle, un ordre s'y fixa qui devait contribuer plus que tout autre au réveil des études. C'est l'ordre des Bénédictins, dont le fondateur est saint Benoît.

Ce n'est certes pas que saint Benoît se soit proposé de défendre la cause des lettres et de la culture intellectuelle. Catholique orthodoxe, il subordonnait tous les intérêts profanes, quels qu'ils fussent, aux intérêts de la foi. Mais, par la force des choses, il fut amené à faire à l'étude une place importante dans la vie monacale. Pour ne pas laisser ses moines désœuvrés, il les astreignait à des travaux matériels actifs ; mais il y a dans la journée des heures, variables selon la saison, où ces travaux sont impossibles. Ces moments devaient être employés à la lecture. Il est vrai qu'en principe le moine ne devait lire que les livres saints. *Certis temporibus occupari debent fratres in labore manuum, ceteris iterum horis in lectione divina*. Mais par livres saints il fallait entendre, outre l'Ancien et le Nouveau Testament, tous les commentaires, tous les exposés qui en avaient été faits par les Pères les plus réputés : *et expositiones earum quae a nominatissimis doctoribus orthodoxis et catholicis patribus factae sunt*. Mais, par cela même, la porte était ouverte à l'étude et à la réflexion. Car qui peut dire où commence la liste des Pères les plus orthodoxes et les plus réputés ? Puis, pour comprendre leurs commentaires, leurs controverses, il fallait connaître les théories qu'ils discutaient et qu'ils rejetaient. Et c'est ainsi que la littérature profane trouvait nécessairement accès dans les monastères.

Cependant, si les Bénédictins avaient été abandonnés à l'esprit de leur ordre, s'ils ne s'étaient développés que conformément à leurs principes internes et primitifs, il est probable que le progrès eût été singulièrement lent. Mais une cause extérieure, venant stimuler leur activité littéraire et pédagogique, les obligea à se renouveler, à s'ouvrir à des idées et à des préoccupations nouvelles. Ce fut leur rencontre avec les moines et l'Église d'Irlande. Il y a là un entre-croisement d'influences qui n'est pas sans avoir joué un rôle assez important dans l'évolution intellectuelle des moines chrétiens.

Le christianisme avait été importé en Irlande à une époque assez primitive et, sans qu'on sache exactement de quelle manière, il était d'origine orientale. Pendant longtemps, l'Église irlandaise resta, sur bien des points, plus voisine de l'Église d'Orient que de l'Église romaine. Les premiers chrétiens d'Irlande apportaient donc avec eux des éléments de culture grecque que le reste de l'Occident ignorait à peu près complètement. D'un autre côté, la paix dont jouit l'île, alors que le continent européen était bouleversé par les invasions, permit à ces germes de civilisation de se développer. Aussi le pays se couvrit-il rapidement de monastères qui, tout en pratiquant un ascétisme sévère, faisaient à l'éducation intellectuelle une place considérable. On y enseignait l'astronomie, la dialectique, la versification ; l'étude du grec s'ajoutait à l'étude du latin. Aussi venait-on de toutes parts visiter « l'île des saints et des sages ».

Si, pourtant, l'Église irlandaise était demeurée renfermée dans les limites mêmes de l'île, malgré sa réputation croissante, elle serait vraisemblablement restée sans grande influence sur la mentalité du continent. Mais le moine du Moyen Age était essentiellement voyageur. Et, d'ailleurs, ce trait ne lui était pas particulier. Nous retrouverons la même humeur chez les chevaliers, chez les maîtres des premières Universités. Il y a là une particularité du caractère médiéval que nous aurons plus tard à expliquer. C'est ainsi que les moines irlandais essaimèrent des colonies jusque sur le continent. Inversement, les Bénédictins, mus par la même tendance, envoyèrent de leur côté des missionnaires en Angleterre, et là ils se trouvèrent en présence des Irlandais. L'esprit qui animait ces deux organisations monacales était tout à fait différent. L'ordre de Saint-Benoît était tout entier dévoué à la cause de la papauté ; le principe qu'il représentait était celui de l'unité de l'Église catholique sous la suprématie du Saint-Siège. Les Irlandais, au contraire, avaient des tendances particularistes très accusées ; ils avaient des rites spéciaux, et la conscience de tout ce qu'ils avaient fait par eux-mêmes, des résultats considérables auxquels ils étaient parvenus par leurs seules forces, leur donnait un vif sentiment de leur autonomie. De là une lutte qui ne fut pas sans violences. C'est l'ordre de Saint-Benoît, plus fortement, plus solidement organisé, plus actif, qui l'emporta. Mais, quoique vainqueur, il se laissa pénétrer par l'esprit des vaincus. Pour triompher, en effet, il dut imiter ses adversaires, leur emprunter leurs propres armes, par conséquent offrir aux populations qu'il s'agissait de conquérir un enseignement moins maigre, moins pauvre que celui qui était donné sur le continent. C'est ainsi que se constitua l'Église anglo-saxonne, qui eut et qui garda dans l'ensemble de l'Église catholique une physionomie propre. Ce qui la distingue, c'est un goût pour les choses intellectuelles qui ne se retrouve pas ailleurs au même degré. En elle et par elle, le niveau des études se releva. Et, comme elle continua à envoyer des missionnaires dans le reste de l'Europe, ils y apportèrent cet esprit nouveau. Aussi le monachisme continental lui-même sentit le besoin de faire dans ses écoles une place plus considérable aux études séculières.

Ainsi stimulés par l'exemple des moines irlandais, les Bénédictins préparèrent donc les voies à la rénovation mentale de l'Europe. Mais ils ne firent que la préparer ; ce n'est point par eux qu'elle s'effectua. Ils aidèrent les esprits à secouer un peu leur torpeur ; grâce à leur propagande, un peu plus d'instruction se répandit. Mais il ne pouvait pas se faire par eux de transformation vraiment profonde. D'abord, l'enseignement n'avait pas à leurs yeux de valeur par lui-même. Ce n'était guère qu'une arme de guerre, un moyen d'étendre le cercle de leur influence, de conquérir plus d'esprits. Puis, tout ce qu'ils faisaient et pouvaient faire, c'était de propager cet enseignement de proche en proche par une sorte de dissémination silencieuse et de lente diffusion. Ils poussaient plus loin, par un mouvement ininterrompu, les tranchées qu'ils s'étaient ouvertes dans le monde

barbare ; ils ajoutaient les monastères aux monastères, les écoles aux écoles ; par suite, ces quelques points brillants qui tachaient de lumière l'ombre qui couvrait la Gaule augmentaient en nombre en même temps qu'ils prenaient un peu plus d'éclat.

Mais ce n'est pas ainsi, ce n'est pas par la voie d'un essaimage même continu que peuvent se former de grands organes d'enseignement. Et ce sont des organes de ce genre qui faisaient défaut. Pour qu'ils puissent naître, il fallait que toutes les forces intellectuelles du pays fussent rapprochées, concentrées sur un petit nombre de points, afin de se renforcer les unes les autres. Un centre de culture de quelque importance ne peut résulter que d'un énergique mouvement de concentration. Aussi, pour qu'un pas important fût fait dans la voie du progrès scolaire et pédagogique, il fallait que de nouveaux arrangements sociaux rendissent l'instruction plus nécessaire et en fissent sentir plus vivement le besoin. Il fallait encore et surtout qu'une main puissante vînt réunir en un même faisceau les ressources intellectuelles dispersées dans toutes les directions. Ce fut là l'œuvre pédagogique de Charlemagne. Sans nous y arrêter très longtemps, il est fort nécessaire de la connaître, car elle préluda à un autre mouvement de concentration plus intense encore, d'où résultèrent un peu plus tard l'Université et les Collèges, c'est-à-dire l'Enseignement supérieur et l'Enseignement secondaire, avec tous les caractères essentiels qu'ils ont gardés jusqu'à des temps tout récents. Si éloignée que paraisse, dans le temps, la renaissance carolingienne, on voit cependant qu'en l'abordant nous avons chance de mieux comprendre l'évolution qui nous conduira jusqu'à l'organisation pédagogique moderne.

## Chapitre IV - La Renaissance carolingienne

Nous avons vu, dans la dernière leçon, comment les études séculières, tombées si bas à la fin du VIIe siècle, commencèrent à se relever grâce aux Bénédictins, stimulés par l'exemple et la concurrence des moines irlandais. Mais ces premiers progrès de l'enseignement, si réels qu'ils aient été, se poursuivaient d'une manière sourde, silencieuse, inconsciente. C'était comme un lent envahissement qui ne s'arrête jamais, mais se continue toujours également, qui s'étend toujours plus loin sans qu'il paraisse émané d'aucun point déterminé. L'instruction, encore bien rudimentaire, que les moines apportaient avec eux se répandait sur des surfaces de plus en plus étendues, sans qu'il y eût et sans qu'il se constituât aucun grand foyer où elle s'alimentât. Les forces intellectuelles dont l'ordre disposait se dispersaient dans tous les sens sur toute l'étendue de l'Europe, bien loin de se concentrer sur un point ou sur quelques points déterminés où elles pussent se renforcer mutuellement par le fait de leur association. La première concentration de ce genre que nous rencontrons dans l'histoire de l'enseignement est celle à laquelle Charlemagne a attaché son nom.

On a parfois présenté l'Empire carolingien comme l'œuvre personnelle d'un homme de génie. Charles l'aurait, en quelque sorte, tiré du néant par la seule énergie de sa volonté. Mais l'expliquer ainsi, c'est, je crois, en méconnaître le sens et la portée. C'est réduire au rôle d'accident individuel un événement qui a eu, sur toute la suite de l'histoire, une influence si considérable. D'ailleurs, imaginer qu'un État européen a pu ainsi sortir de rien, au seul appel d'un individu, c'est postuler le miracle en histoire. Une société aussi gigantesque ne pouvait se former, et de manière à durer un temps appréciable, qu'autant qu'elle répondait à quelque chose dans les faits. Et, en effet, elle eut pour racines profondes l'état où se trouvait seulement l'Europe d'alors, et elle fut la conséquence de cet état ; c'est ce qu'il importe de bien comprendre si l'on veut se rendre compte de tout ce qui va suivre.

Il ne faut pas juger de ce qu'étaient alors les divers peuples européens d'après ce qu'ils sont aujourd'hui, c'est-à-dire il ne faut pas voir en eux des personnalités collectives fortement constituées et différenciées les unes des autres, ayant d'elles-mêmes un vif sentiment, se distinguant, s'opposant même les unes aux autres avec la même netteté que des personnalités individuelles. L'Europe était, depuis plusieurs siècles, comme un kaléidoscope sans cesse en mouvement et qui présentait d'un moment à l'autre les aspects les plus variés. Les peuples entraient successivement dans les combinaisons les plus différentes, passaient d'un État à l'autre, d'une domination à l'autre avec la plus grande facilité. Comment, dans ces conditions, auraient-ils pu garder une physionomie très personnelle ? Roulés tous par le grand torrent de l'invasion, ils avaient dû perdre, à ces frottements et à ces heurts, une bonne partie de leurs traits distinctifs. Les frontières



qui les séparaient s'étaient comme effacées sous les pas des conquérants successifs. D'un autre côté, à mesure que le christianisme se développait, tous ces groupes, éphémères et inconsistants par eux-mêmes, entraient comme éléments composants dans une société plus vaste qui les enveloppait tous et qui, elle, possédait, ou du moins acquérait de plus en plus cette unité morale ou cette consistance qui leur manquait : c'était l'Église. De plus en plus, le christianisme devenait la seule civilisation où venaient communier toutes ces sociétés sans civilisation propre. En un sens, l'Europe était donc moralement plus unifiée alors qu'aujourd'hui, puisqu'il n'y avait pour ainsi dire pas de civilisation nationale qui pût contrebalancer la civilisation commune à tous les peuples européens. C'est d'ailleurs ce qui explique le rôle si considérable joué par le monachisme dans la formation intellectuelle et morale de l'Europe. Le moine, en effet, n'est d'aucun pays, d'aucune société, si ce n'est de la grande société chrétienne. C'est pourquoi il était donc d'une telle mobilité, allant d'un pays à l'autre, se mouvant, comme un vrai nomade, d'une extrémité de l'Europe à l'autre. C'est qu'il portait partout sa patrie en lui-même. Or, il fut l'instituteur de l'Europe. N'est-ce pas dire qu'il y avait dès lors un cosmopolitisme très européen, puisque l'éducation de l'Europe était internationale ?

Seulement, cette société européenne était encore latente, mal consciente d'elle-même, parce qu'elle n'était pas organisée. Tous les peuples chrétiens avaient le sentiment obscur qu'ils faisaient partie d'un même tout, sans que pourtant ce sentiment suscitât un organe déterminé qui l'exprimât. Il y avait bien la papauté, mais elle n'avait pas la force matérielle nécessaire pour faire de ce vaste groupement une société politique véritable. Cet organe central qui manquait au monde chrétien, Charlemagne vint le lui donner pour un temps. En lui et par lui, l'Europe chrétienne devint un État. Cette idée de l'unité chrétienne, qui sommeillait dans une demi-inconscience, avec lui prit un corps et devint une réalité historique. Voilà quelle fut son œuvre. Il n'a pas tiré cette unité du néant, par je ne sais quel artifice magique. Il l'a exprimée et organisée. Mais cette organisation était par elle-même une nouveauté qui en entraînait d'autres : notamment en ce qui concerne la vie intellectuelle.

Les êtres vivants, en effet, ont d'autant plus le sentiment d'eux-mêmes qu'ils sont mieux organisés. Tandis qu'un animal, dépourvu de tout système nerveux central, ne perçoit que confusément ce qui se passe dans les profondeurs de son corps, l'homme, au contraire, ou les animaux supérieurs, grâce à la haute centralisation organique dont ils ont le privilège, sont à chaque instant avertis des événements de quelque importance qui se produisent en eux. Il en est ainsi des sociétés. Quand une société a un organe central où vient aboutir toute sa vie tant interne qu'externe, elle se connaît mieux ; elle se rend mieux compte de ce qu'elle éprouve, de ce qui l'affecte, des souffrances qu'elle ressent et de leurs causes, des besoins qui la travaillent. Or, nous avons vu que le christianisme avait, par la force des choses, besoin d'instruction ; qu'il ne pouvait s'en passer. C'est à ce besoin obscur que les moines de Saint-Benoît essayaient d'apporter

quelque satisfaction avec leur enseignement, si rudimentaire fût-il. En la personne de Charlemagne, représentant de la chrétienté, ce besoin parvint à la pleine conscience de lui-même. Cette fois, ce n'est plus seulement un sentiment sourd, mais une idée clairement appréhendée. Et, en même temps, il s'aviva ; car, la conscience, en ajoutant de la clarté aux tendances qu'elle éclaire, leur ajoute aussi de la force. Nos désirs sont plus vifs, plus agissants, quand nous savons clairement ce que nous désirons. Ajoutez à cela qu'une grande société organisée a besoin de plus de conscience, de plus de réflexion, partant de plus d'instruction et de savoir ; car le mécanisme qui la constitue, étant plus complexe, ne peut pas fonctionner par le seul automatisme. Pour toutes ces raisons, la création de l'Empire carolingien devait nécessairement susciter d'importantes réformes pédagogiques.

Produit d'un mouvement de concentration destiné à réunir dans une même main et sous une même loi tout le monde chrétien, l'État nouveau devait naturellement tendre à concentrer toutes les forces intellectuelles qu'il contenait, de manière à former un centre de culture intellectuelle capable de rayonner sur tout l'Empire. Ce centre, ce fut l'École du Palais. On a beaucoup discuté pour savoir si l'École du Palais avait été fondée par Charlemagne, ou si elle n'existait pas déjà avant son avènement. Nous ne nous arrêterons pas longuement à examiner cette controverse, de pure érudition. Il est infiniment vraisemblable que l'École du Palais n'est pas née un beau jour sans que rien l'eût préparée. Nous savons que les Mérovingiens appelaient à leur cour les fils de leurs principaux seigneurs, les y faisaient élever de manière à se les attacher par des liens plus solides, en même temps qu'ils leur assuraient en retour d'importants avantages ; C'est à eux, en effet, qu'étaient réservées les principales charges de l'État. Ce groupe de jeunes gens élevés en commun formait déjà une sorte d'école privilégiée. En tout cas, sous Pépin le Bref, il est bien certain qu'il se donnait déjà à la cour un enseignement qui, s'il faut en croire le biographe d'Adalard, cousin de Charlemagne, portait sur toutes les connaissances humaines, *omnis mundi prudentia*. Mais ce qui est certain, c'est qu'avec Charlemagne l'École du Palais prit une importance et un développement qu'elle n'avait pas eus jusque-là. Non pas sans doute qu'il faille se la représenter à l'image d'une école moderne. Ainsi, la question soulevée pour savoir en quel lieu de l'Empire elle résidait est évidemment vaine. Elle se déplaçait avec la cour dont elle était une partie intégrante et suivait, par conséquent, l'empereur dans tous ses voyages, si fréquents. C'était une école nomade. Mais elle n'était plus réservée exclusivement aux fils des hauts seigneurs ; elle était ouverte à de jeunes clercs qui se recrutaient dans tous les rangs de la société, comme le prouve l'incident fameux rapporté par le moine de Saint-Gall. De plus, il mit à la tête de l'enseignement des maîtres choisis parmi les savants les plus éminents que comptait alors l'Europe. Tels le grammairien Pierre de Pise, l'helléniste Paul Warnefrid ou Paul Diacre, Clément d'Irlande.

Parmi ces maîtres, il y en eut un qui les éclipsa tous par l'importance de son rôle et de l'influence qu'il eut sur Charles ; ce fut Alcuin. Alcuin était précisément un fidèle de cette Église anglo-saxonne, dont nous avons parlé précédemment, et qui se distinguait du reste des Églises chrétiennes par un goût précoce et marqué pour les choses intellectuelles. Il avait été formé à l'école très célèbre d'York ; il y avait reçu une culture sensiblement supérieure à celle que donnaient alors les écoles du continent. Les goûts, les connaissances qu'il y avait acquises, il les apporta à l'École du Palais dont il devint le directeur en 782, et la fonction exceptionnellement importante qu'il occupa bientôt auprès de Charlemagne lui permit de faire sentir son influence au-delà de la cour sur tout le reste du royaume.

Mais Charles ne se borna pas à créer cette école modèle, cet institut central ; il provoqua ses évêques à multiplier dans leurs diocèses des institutions du même genre. Avant même d'avoir rencontré Alcuin, il écrivait à Lull, archevêque de Mayence : « Tu travailles avec le secours de Dieu à conquérir des âmes, et cependant, ce dont je ne puis assez m'étonner, tu ne t'inquiètes nullement d'apprendre les belles-lettres à ton clergé. Tu vois de tous côtés ceux qui se sont souvent plongés dans les ténèbres de l'ignorance et, lorsque tu pourrais répandre sur elles les lumières de ton savoir, tu les laisses enfouis dans l'obscurité de leur aveuglement... Apprends donc à tes fils les arts libéraux, afin de contenter notre désir sur un point qui nous touche singulièrement. » Mais c'est surtout dans une lettre de 787, adressée à Bangulfe, abbé de Fulda, que nous trouvons le mieux exposés ses projets avec les raisons qui les justifient à ses yeux. « Nous avons jugé utile, écrit-il, que, dans les évêchés et les monastères dont le Christ, dans sa bonté, nous a commis le gouvernement, il y eût, outre l'observance d'une vie régulière et les habitudes d'une sainte religion, des études littéraires (*litterarum meditationes*), et que ceux qui, par un don de Dieu, peuvent enseigner, consacrent, chacun selon sa capacité, leurs soins à l'enseignement. » Ces études sont nécessaires d'abord pour donner « de la régularité et de la beauté au langage ». Non pas que Charles soit sensible à la valeur esthétique du style ; mais c'est qu'il y a une influence du mot sur l'idée, et que l'on ne pense nettement et clairement qu'autant qu'on sait exprimer nettement et clairement sa pensée. « L'âme comprend d'autant mieux ce qu'elle veut faire que la langue, trop rapide, ne va pas exprimant des mensonges. » En second lieu, il faut être initié à tous les secrets du langage pour pouvoir comprendre les saintes Écritures. « Nous vous exhortons non seulement à ne pas négliger l'étude des lettres, mais encore à vous y appliquer à l'envi avec une persévérance pleine d'humilité et agréable à Dieu, afin que vous puissiez pénétrer avec plus de facilité et de justesse les mystères des saintes Écritures. Comme il s'y trouve des images, des tropes et d'autres figures semblables, personne ne doute que le lecteur ne s'élèvera d'autant plus vite au sens spirituel qu'il sera plus versé dans l'intelligence grammaticale du texte. »

Conception mystique de la Bible : la Bible traitée comme un livre cabalistique. D'après Cassin, ce sens mystique ne se révèle qu'au saint qui est parvenu, par les pratiques de

l'ascétisme, au plus haut degré de l'illumination. Alcuin et Charles en avaient une conception plus rationaliste. Suivant eux, pour comprendre ces allégories mystérieuses, il suffisait d'avoir l'esprit aiguisé et exercé par un savant entraînement. Mais cet entraînement était indispensable. - D'ailleurs, ces deux raisons par lesquelles Charlemagne justifie ses recommandations conduisent à une troisième, plus politique, qui résume et contient en elle les deux premières. Il faut, avant tout, que le clergé ait aux yeux des populations un prestige qui assure son autorité. Car c'est la condition nécessaire pour que la foi soit maintenue et, avec elle, l'unité de l'Église et de l'Empire. Or, pour que le peuple croie en ses prêtres, il ne suffit pas qu'ils entretiennent dans le fond de leur cœur des sentiments intérieurs de piété ; il faut qu'ils soient supérieurs intellectuellement à leurs fidèles, et que ceux-ci sentent cette supériorité. « Nous souhaitons que, comme il convient à des soldats de l'Église, vous soyez animés d'une dévotion intérieure, et qu'à l'extérieur vous paraissiez savants... éloquents dans vos paroles, afin que quiconque, pour l'amour de Dieu et la recherche d'une sainte conversation, aura désiré vous voir, soit édifié par votre aspect et instruit par votre science. »

A ces appels répétés dans des capitulaires successifs, des écoles nouvelles se fondèrent auprès des cathédrales, des abbayes, des monastères, et des maîtres distingués, venus d'Italie, d'Irlande, y donnèrent une instruction plus large que celle qui y était en usage. A leur tour, les évêques répétèrent le mot d'ordre tout autour d'eux et suscitèrent jusqu'auprès des simples églises paroissiales des écoles plus modestes où l'on donna un enseignement élémentaire. Nous avons une lettre de Théodulfe, évêque d'Orléans, recommandant aux prêtres des bourgs et des bourgades d'instruire gratuitement les enfants de leurs paroissiens. Et ainsi se trouva constituée toute une hiérarchie scolaire à trois degrés. Tout en bas, l'école de la paroisse où l'on enseignait les premiers éléments au-dessus, l'école des cathédrales et des grands monastères enfin, tout en haut, l'école modèle, réservée à l'élite, l'École du Palais. Directeur de cette École, Alcuin fut, en vertu de cette fonction, comme une sorte de ministre spécial préposé à l'administration de cet enseignement public en train de naître et de s'orienter.

Cette organisation n'était pas seulement plus complexe et plus savante que celle qui avait précédé ; elle s'en distinguait aussi par son caractère plus marqué de laïcité. Sans doute, l'enseignement restait entre les mains des prêtres ; mais c'était un laïc qui l'animait de son esprit. C'est le pouvoir temporel qui avait suscité cette rénovation scolaire, et par suite les préoccupations temporelles de l'enseignement prirent une place qu'elles n'y avaient pas jusqu'alors. Il est bien vrai que, pour Charles, les intérêts de la foi et les intérêts de l'État se confondaient ; il n'en reste pas moins que les intérêts de l'État devinrent la fin à laquelle tout le reste devait être subordonné. On ne se borne plus à enseigner ce qui était indispensable à la pratique de la religion ; on se préoccupe de ce qui pouvait servir l'Empire. C'est ainsi que Charles songe à organiser un

enseignement du grec, dans le seul but de faciliter les relations avec l'Orient. La manière même dont était composée l'École du Palais ne fut pas sans influence sous ce rapport ; elle comptait comme élèves non seulement des jeunes gens, mais des adultes, et parmi ces adultes se trouvaient non seulement des clercs, mais des hommes de la cour, des hommes du monde qui ne pouvaient se contenter d'un enseignement purement ecclésiastique. Au reste, un fait montre avec évidence combien la nature de ce milieu agit sur l'enseignement qui y était donné. Un moment vint où Alcuin quitta la cour de Charlemagne et se retira au monastère de Tours. Aussitôt, il devint, comme nous disons aujourd'hui, un réactionnaire en matière d'enseignement. Son ancien libéralisme disparut. La lecture des auteurs profanes fut presque totalement interdite à ses élèves. Enfin, un autre changement important, c'est que les écoles des cathédrales, qui, dans la période précédente, avaient été primées par les écoles des monastères, commencèrent, au contraire, à partir de Charlemagne, à passer au premier plan. Or, les cathédrales et leur clergé étaient beaucoup plus en rapport avec le monde extérieur que les monastères et les abbayes ; elles sont plus ouvertes aux intérêts séculiers, elles ont plus de contact avec les milieux laïcs. Nous aurons l'occasion de nous en apercevoir sous peu, puisque c'est des écoles cathédrales que sortirent les Universités.

Après avoir exposé ce que fut et comment se constitua ce cadre nouveau de l'enseignement, voyons maintenant en quoi consistait l'enseignement qui s'y donnait. Du contenant passons au contenu ; de l'organe, à la fonction. Naturellement, nous laisserons de côté les écoles paroissiales, sur lesquelles nous savons d'ailleurs peu de chose, pour nous en tenir aux écoles cathédrales et à cette École du Palais qui en était l'exemplaire parfait ; car seules elles sont en rapport avec cet enseignement secondaire dont nous cherchons à retracer l'histoire. Nous sommes bien informés surtout en ce qui concerne l'École du Palais ; car nous avons encore les ouvrages dans lesquels Alcuin a résumé son enseignement (*Didascalica*, Regu, 101). Et, comme les écoles cathédrales ne faisaient que reproduire avec des variantes de détail ce qui se passait à l'école palatine, c'est tout l'enseignement du temps que nous serons ainsi amené à décrire.

Un premier trait caractéristique de cet enseignement, c'est qu'il est ou s'efforce d'être encyclopédique. Il a pour objet non d'enseigner à l'élève un certain nombre de connaissances, mais la totalité de la science humaine. Dès que l'Église commence à se constituer, c'est-à-dire dès le VI<sup>e</sup> siècle, on vit apparaître des écrivains qui, tous, se proposaient également de ramasser en une sorte de synthèse et de condenser sous le moindre volume possible les résultats de la science ancienne. Déjà, c'est ce qu'avait tenté Boèce († 525), mais Boèce était surtout un dialecticien, aussi n'eut-il toute son influence qu'au moment où les études dialectiques eurent toute la vogue, c'est-à-dire à l'époque scolastique. Jusque-là, Boèce fut surtout connu à travers Cassiodore (562), dont le traité *De septem artibus* embrasse l'universalité du savoir contemporain. Mais l'œuvre qui présente plus entièrement ce caractère encyclopédique, c'est celle d'un

écrivain du VII<sup>e</sup> siècle († 636), Isidore de Séville. Son traité *De originibus*, sous prétexte de rechercher l'origine des mots, est un résumé de tout ce que savait l'Antiquité classique. Du mot, il vient aux choses, et passe ainsi en revue, sous prétexte d'étymologie, toutes les sciences, toutes les disciplines humaines depuis les plus humbles, depuis la grammaire jusqu'à la médecine, la jurisprudence, l'histoire naturelle, la théologie. Or, ce sont ces ouvrages, surtout les deux derniers, qui ont été les livres classiques de tout le Moyen Âge. L'enseignement médiéval n'a cessé de les utiliser, de les commenter, de les paraphraser. Ils ont eu, jusqu'au XV<sup>e</sup> siècle, toute sorte d'imitateurs, mais qui ne faisaient que reproduire les modèles. Le maître se bornait à emprunter à tel ou tel de ces livres fondamentaux des développements tout faits sans même en modifier l'expression. Monnier a confronté des passages entiers des oeuvres didactiques d'Alcuin avec les parties correspondantes du *De originibus*, l'identité est très souvent littérale. On avait si peu le sentiment de ce que c'est que l'originalité que ces plagiais ne soulevaient aucun scrupule. On voyait dans ces ouvrages comme un fonds de sagesse commune, comme un trésor collectif qui n'était la propriété de personne et que tout le monde pouvait librement utiliser.

Une tendance aussi générale et aussi persistante doit tenir évidemment à quelque caractère essentiel de la pensée chrétienne. On peut se demander d'abord si elle ne vient pas du sentiment, vif, sinon clair, que le christianisme a eu tout de suite de l'unité de la science et de la vérité. Pour lui, la vérité n'est pas un nom abstrait donné à une pluralité, à une somme de vérités particulières. La vérité est une dans son essence ; car elle est la parole de Dieu, et Dieu est un. De même que la vérité morale est tout entière contenue dans un livre, l'Écriture, il devait apparaître comme tout naturel au penseur chrétien que la vérité temporelle, scientifique, dût elle aussi avoir la même unité et trouver son expression dans un livre, dans un bréviaire qui serait dans l'ordre profane ce que les Écritures sont dans l'ordre sacré.

Cependant, à côté de ce sentiment, il existe une autre cause qui a dû contribuer pour une plus large part à produire le fait dont nous cherchons à rendre compte. Nous avons vu que, pour le christianisme, l'éducation a pour objet non de développer telles et telles aptitudes spéciales, mais de former l'esprit dans sa totalité. Or, ce n'est pas trop de la science tout entière pour former l'esprit tout entier. Un enseignement incomplet ne peut former qu'une pensée incomplète, ne peut atteindre la pensée à sa racine. L'action éducatrice ne peut être à ce point profonde qu'à condition de ne pas être purement locale, de ne pas viser tels et tels points en particulier, mais d'envelopper l'intelligence tout entière, sans en rien laisser échapper. En un mot, l'enseignement, suivant le christianisme, doit être éducatif ; or, il ne peut être éducatif que s'il est encyclopédique. Cette idée, que l'on rencontre chez des auteurs pédagogiques modernes, elle était, en réalité, présente à notre évolution pédagogique, dès ses plus lointaines origines. Ce n'est certes pas que ces auteurs n'aient rien fait que restaurer une conception vieillie; il

s'en faut. Si cette idée est dès lors existante, elle était très confuse, très enveloppée, très inconsciente d'elle-même. Nous aurons à suivre la manière dont elle s'est développée, précisée, transformée ; nous aurons à constater les éclipses par lesquelles elle a passé. Mais il était très important de constater qu'elle était immanente au développement pédagogique qui va suivre. Nous verrons d'ailleurs sous peu comment les Universités l'ont réalisée sous une forme nouvelle.

Mais, cet enseignement encyclopédique, en quoi consistait-il ? Quelle en était l'organisation ?

Toutes les connaissances humaines étaient réparties en sept branches ou sept disciplines fondamentales ; ce sont les *septem artes liberales* dont le nom sert de titre aux grands ouvrages de Cassiodore. Cette division en sept remonte aux derniers temps de l'Antiquité classique ; on la retrouve pour la première fois chez Martianus Capella, au début du VI<sup>e</sup> siècle. Mais, au Moyen Age, elle n'est plus la conception passagère d'une individualité isolée ; elle devient une véritable institution. Pendant des siècles, elle va rester à la base de l'enseignement. Aussi prit-elle, aux yeux des hommes de l'époque, une sorte de caractère mystique. On comparait les sept arts aux sept colonnes de la sagesse, aux sept planètes, aux sept vertus, etc. Le nombre sept lui-même passait pour avoir un sens mystérieux.

Cependant, les sept arts n'étaient pas tous mis sur le même plan ; ils se répartissaient en deux groupes dont la signification pédagogique était très différente, et que le Moyen Age distingue toujours l'un de l'autre avec le plus grand soin.

Il y avait d'abord trois disciplines, la grammaire, la rhétorique et la dialectique, qui formaient ce que l'on appelait le *trivium*. Voici d'où vient ce mot qui a eu une telle fortune. On appelait à Rome *trivialis scientia* la science élémentaire qu'enseignait le littérateur. C'était la science commune, vulgaire, celle qu'on trouve sur la rue. Peut-être aussi était-ce une allusion à ce fait que ces écoles primaires se trouvaient généralement situées *in triviis*, aux carrefours. Mais, quand le mot de *trivium* fut entré en usage, on perdit de vue ses origines ; on crut qu'il exprimait uniquement la division tripartite de ce premier enseignement, et signifiait simplement un enseignement qui comprend trois branches, trois voies. Il en résulta que, pour désigner les quatre arts que ne comprend pas le *trivium*, on se servit de l'expression de *quadrivium*. Le *quadrivium* comprenait la géométrie, l'arithmétique, l'astronomie et la musique<sup>1</sup>.

Ces deux cycles ne se distinguaient pas seulement par le nombre des disciplines qu'ils comprenaient. Il y avait entre la nature des disciplines de l'un et la nature des disciplines qui constituaient l'autre une différence profonde. Le *trivium* avait pour objet d'enseigner à l'esprit l'esprit lui-même, c'est-à-dire les lois auxquelles il obéit en pensant et en exprimant sa pensée, et, par contrecoup, les règles auxquelles il se doit soumettre pour

penser et s'exprimer droitement. Tel est, en effet, le but de la grammaire, de la rhétorique et de la dialectique. Ce triple enseignement est donc tout formel. Il porte uniquement sur les formes générales du raisonnement, abstraction faite de leur application aux choses, ou bien sur ce qui est plus formel encore que la pensée, à savoir sur le langage. Aussi les arts du *trivium* étaient-ils appelés *artes sermonicinales* ou *logica*. Au contraire, le *quadrivium* était un ensemble de connaissances relatives aux choses. Son rôle était de faire connaître les réalités extérieures et leurs lois, lois des nombres, lois de l'espace, lois des astres, lois des sons. Aussi les arts qu'il comprenait étaient-ils appelés *artes reales* ou *physica*. *Trivium* et *quadrivium* étaient donc orientés en deux sens différents : l'un vers l'homme, vers l'esprit, l'autre vers les choses, vers le monde. L'un avait pour fonction de former l'intelligence d'une manière générale, de lui donner sa forme normale, son attitude normale ; l'autre avait pour but de la meubler, de la nourrir. C'est déjà, comme on voit, l'opposition entre les deux grandes branches de l'enseignement, que nous retrouverons plus tard et qui se disputeront la prééminence ; les humanités, d'une part, c'est-à-dire toutes les disciplines relatives à l'homme, les réalités, de l'autre, les sciences de la nature ; l'enseignement classique, l'enseignement des *Realschulen* appelé aussi l'enseignement spécial. Ainsi ces mots de *trivium* et *quadrivium* qui, au premier abord, semblent si archaïques, si loin de nous, recouvrent, en réalité, des idées qui, en un sens, sont encore d'aujourd'hui, des questions qui sont toujours posées. Combien il est intéressant de les retrouver ainsi sous leurs formes anciennes ! Car, par cela même, nous sommes moins exposés à attacher une importance prestigieuse aux formes contingentes, passagères, dont elles sont actuellement revêtues et qui, très souvent, nous masquent les réalités qu'elles expriment.

Après avoir ainsi caractérisé ces deux cycles fondamentaux, il nous faut maintenant déterminer la place respective qui leur était attribuée dans l'enseignement.

Malgré le respect religieux dont était l'objet le système des sept arts, malgré le sentiment que l'on avait de son unité, cependant il s'en faut que le *trivium* et le *quadrivium* aient joué dans la vie scolaire un rôle d'égale importance. Le *quadrivium* était une sorte d'enseignement surérogatoire et de luxe, réservé à une petite élite de spécialistes et d'initiés. La manière dont étaient entendues et pratiquées les quatre disciplines qu'il comprend explique suffisamment la situation qui lui était ainsi faite. Elles étaient encore conçues en partie comme des arts mystérieux, analogues à ceux du magicien. Par exemple, l'arithmétique avait pour objet de découvrir les vertus mystiques des nombres. Nous voyons, entre autres, qu'Alcuin, à l'exemple d'Isidore de Séville, leur prêtait un sens allégorique. Ceux-ci présageaient un malheur, ceux-là étaient de bon augure. Les nombres 3 et 6 étaient la clef de tous les secrets de la nature ; ils devaient donner la science parfaite à celui qui en pénétrait le sens occulte. Cette science était celle qui passionnait le plus Alcuin. Il n'en parlait « qu'à voix basse, en tête à tête, à l'oreille ; mais



il en parlait toujours ». Il en avait même appris quelque chose au roi Charles, qui en était tout émerveillé. Il n'en était pas autrement de l'astrologie qu'Alcuin définissait encore l'étude des astres, de leur nature, de leur *puissance*. Il admettait donc encore l'influence des astres sur les événements humains. C'est ainsi que les comètes étaient considérées comme des étoiles chevelues qui annonçaient des événements extraordinaires, dynasties nouvelles, peste, etc. Enfin, une des raisons qui attachent les hommes du Moyen Age à l'étude scientifique de la musique est qu'elle ouvrait à leur imagination de vastes horizons mystérieux. Les lois de l'harmonie leur semblent devoir expliquer l'harmonie des mondes, des saisons, des parties de l'âme, celle qui résulte de son unité avec le corps, etc. Des études entourées d'un tel mystère n'étaient évidemment pas faites pour venir vivre au grand jour de l'école, pour former la matière de l'enseignement commun, mais ne pouvaient s'adresser qu'à un petit nombre d'initiés.

C'est donc le *trivium* - grammaire, rhétorique et dialectique - qui constituait, en définitive, ce qu'on pourrait appeler le cours normal d'études de l'époque, la substance de l'enseignement dans les écoles cathédrales et abbatiales. Or, nous avons vu que les sciences du *trivium* avaient un caractère tout formel, qu'elles ne visaient que l'homme. D'où il suit que, si l'enseignement avait alors une tendance à être encyclopédique, cette encyclopédie consistait, en réalité, en divers systèmes d'études toutes formelles. Et il n'est pas difficile d'entrevoir ce qui a donné naissance à ce formalisme. L'objet de l'éducation, tel qu'il était connu dès ce moment, était de former l'esprit dans ce qu'il a de plus général, dans son principe essentiel et fondamental, indépendamment des applications multiples et concrètes qui en peuvent être faites ; il a paru que le seul moyen d'atteindre à ce but était d'amener l'homme à réfléchir sur lui-même, à se comprendre, à prendre conscience de soi. Ce n'est pas que les sciences de la nature ne puissent servir à cette même fin. Mais, pour des raisons que nous aurons à rechercher, on n'est arrivé que très lentement à se rendre compte des services que les sciences pouvaient rendre sous ce rapport. Pendant des siècles, il a semblé de toute évidence que seules les études relatives à l'homme pouvaient vraiment servir à former l'homme. Nous arrivons donc à ce résultat important qu'il y avait une nécessité logique pour que l'enseignement fût d'abord tout formel. On conçoit, dès lors, quel mal il eut à se débarrasser de ce formalisme congénital. Et, en effet, nous allons le voir passer de formalisme en formalisme, car il en est d'espèces différentes, sans parvenir à en sortir, exagérant même parfois, sous l'influence des circonstances, sa tendance initiale, si bien que la question reste ouverte encore aujourd'hui.

<sup>1</sup>. Par musique, il faut entendre non pas la pratique, l'art du chant, mais une sorte de métaphysique de la musique. Il s'agissait d'enseigner les rapports de la musique avec l'arithmétique, l'harmonie des astres et les lois de l'acoustique. « Le vrai musicien devait savoir les sons, leurs intervalles, leurs proportions, leurs consonances, leurs genres, leurs modes, leurs systèmes. » Voir Maitre, 239. ↩



## Chapitre V - La Renaissance carolingienne (fin) - L'enseignement de la grammaire

J'avais commencé, dans le dernier chapitre, à caractériser le premier système organisé d'enseignement que nous rencontrons dans l'histoire de notre pays et même, plus généralement, dans l'histoire des sociétés européennes : je veux parler de celui qui prit naissance à la fin du VIII<sup>e</sup> siècle, en partie sous l'influence de Charlemagne. Ce qui caractérise cet enseignement, c'est qu'il cherchait à embrasser la totalité des connaissances humaines, c'est qu'il visait à être encyclopédique. Toutefois, nous avons vu aussi que les différentes disciplines qu'il comprenait ne jouaient pas un rôle égal dans la vie scolaire. Celles qui ont pour objet l'homme, l'esprit humain, le mécanisme de la pensée ou bien encore le mécanisme par lequel la pensée s'exprime, grammaire, rhétorique, dialectique, tenaient à peu près toute la place ; celles qui avaient pour objet les choses, arithmétique, géométrie, mécanique, musique, le monde extérieur, constituaient une sorte d'enseignement supplémentaire, réservé à un plus petit nombre d'élus. Le *quadrivium* était une sorte d'enseignement supérieur, tandis que le *trivium* correspondait plutôt à notre enseignement secondaire. D'où il suit que, dans la réalité de la pratique scolaire, l'enseignement consistait en un système de disciplines toutes formelles qui avaient pour objet de faire réfléchir sur les formes les plus générales de la pensée (logique) ou sur les formes les plus extérieures encore que prend l'idée en s'exprimant, c'est-à-dire sur le langage.

On s'explique, d'ailleurs, comment un système de ce genre, si incomplet qu'il soit, ait pu passer pour constituer une sorte d'encyclopédie ; c'est que, sous un certain rapport, il en jouait le rôle. En effet, le monde n'existe pour nous qu'autant qu'il est représenté ou représentable à nos esprits ; dans la mesure où il ne peut pas affecter notre intelligence, il est comme s'il n'était pas. Par conséquent, en un sens, tout ce qui est rentre dans les formes les plus générales, dans les cadres les plus généraux de la pensée, toutes les choses qui peuplent l'univers ressortissent à l'une quelconque des grandes catégories de l'intelligence, puisque ces catégories ne sont que les classes supérieures qui comprennent toutes choses et que, en dehors d'elles, il n'y a rien. Quand, donc, on connaît ce que sont ces catégories, ces notions cardinales, leurs rapports les unes avec les autres, les manières dont elles fonctionnent dans les jugements et les raisonnements, etc., - ce qui est l'objet des sciences de l'esprit, - on connaît du même coup le réel, dans son ensemble, sous ses aspects les plus généraux. L'esprit, a-t-on dit bien souvent, est un microcosme, un monde réduit, en miniature, résumé du grand. Par conséquent, connaître l'esprit, c'est une certaine manière de connaître le monde ; et les sciences, les disciplines qui ont l'esprit pour objet, constituent une sorte d'encyclopédie abrégée.

Mais cette première façon de caractériser l'enseignement qui fut donné dans les écoles des cathédrales et des monastères du VIII<sup>e</sup> au XI<sup>e</sup> siècle est insuffisante. Car, même dans les siècles qui suivront, alors que l'Université sera fondée ainsi que les Collèges, le *trivium* restera la partie essentielle de l'enseignement. Et, cependant, ces deux phases de notre histoire scolaire sont très différentes. Le formalisme pédagogique du VIII<sup>e</sup> siècle n'est pas celui du XII<sup>e</sup>. Qu'est-ce donc qui singularise le premier ?

C'est que, parmi les disciplines du *trivium*, il en est qui prendront plus tard un essor considérable, qui deviendront la partie centrale de l'enseignement, et qui ne jouent alors qu'un rôle effacé. C'est le cas, tout d'abord, de la rhétorique. Pour s'en assurer, il suffit de lire le traité qu'Alcuin a écrit sur la matière. C'est une maigre, froide et faible reproduction de l'*Orator* de Cicéron. Il est manifeste qu'Alcuin n'en parle pas avec beaucoup d'intérêt. Cette image de l'orateur idéal que l'on sent planer sur tout le livre de Cicéron, qui l'anime et qui en fait l'unité, a disparu chez Alcuin. Tout ce qui reste, c'est une sèche énumération de définitions abstraites, de formules sans vie. Les exemples, destinés à illustrer ces formules, ne sont pas empruntés à l'Antiquité, à l'éloquence grecque ou romaine, si riche en modèles ; ils sont demandés à l'Écriture. Ainsi le passage de la Genèse où il est dit que Dieu accepta les offrandes d'Abel et refusa celles de Caïn est présenté comme un exemple du genre démonstratif ; les conseils contraires donnés par Achitofel et Chusai à Absalon sur la question de savoir s'il doit trahir ou non David sont donnés comme un exemple du genre délibératif. Les accusations des Juifs contre Paul et la défense de ce dernier, telles qu'on les lit aux Actes des Apôtres, sont citées comme le modèle du genre judiciaire. Et, en effet, comment le Moyen Age aurait-il pu attacher une grande importance à un enseignement qui n'avait plus alors de raison d'être ? Autant le rhéteur était nécessaire dans l'Antiquité en raison du rôle si considérable qu'y jouait l'éloquence, autant il devait apparaître comme une superfétation dans ces sociétés aussi grossières, où il n'y avait pas de place pour les joutes oratoires. Si même on s'en tient aux définitions d'Alcuin, la rhétorique n'aurait d'utilité que dans les questions politiques, *in civilibus quaestionibus*, et par conséquent ne servirait qu'à ceux qui sont appelés par leurs fonctions à en traiter ; et c'est la raison qu'invoque Charlemagne au début du dialogue, pour demander à son maître Alcuin d'être initié dans cet art. *Ut optime nosti, propter occupationes regni et curas palatii in hujusmodi quaestionibus assidue nos versari solere, et ridiculum videtur ejus praecepta nescisse cujus occupatione involvi necesse est.* Voilà l'usage de la rhétorique singulièrement restreint. Il est vrai que tous les pédagogues du temps ne s'en faisaient pas une conception aussi étroite. Un disciple d'Alcuin, un de ceux qui ont le plus contribué à renouveler la vie scolaire en Allemagne, Rabanus Maurus, qui, d'ailleurs, ne faisait sur ce point que reprendre la doctrine de saint Augustin, admettait que la rhétorique pouvait servir à des fins pieuses. C'est, disait-il, une arme nécessaire au défenseur de la vérité pour lutter avec succès contre le mensonge. Puisque les ennemis de la religion peuvent recourir aux artifices de la rhétorique pour répandre l'erreur, pourquoi serait-il interdit au

chrétien d'en user pour défendre sa foi ? Mais c'est sous ce rapport seulement qu'elle lui paraît utile. La rhétorique n'a d'intérêt pour lui que dans la mesure où elle peut servir la religion. Et encore les services qu'elle rend à ce titre lui paraissent-ils secondaires. Aussi estime-t-il que le chrétien ne doit pas y donner trop de temps. « Nous n'y attachons pas tant de prix que nous aimions à voir les hommes s'y adonner pendant leur maturité. C'est une occupation des tout jeunes gens (*Satis est ut adolescentulorum cura sit*). Même il n'est pas nécessaire que tous ceux que nous désirons élever dans l'intérêt de l'Église la cultivent, mais ceux-là seulement qui ne sont pas encore pris par des devoirs plus urgents et plus importants. »

La dialectique n'était pas beaucoup plus en honneur. Sans doute, c'était déjà un progrès important que de lui avoir fait une place, si petite fût-elle, dans l'enseignement. Il ne faut pas oublier, en effet, que, de toutes les disciplines héritées du paganisme, la dialectique était celle que les Pères et les docteurs de l'Église voyaient avec le plus de défiance. Ils estimaient, en effet, que la vraie foi n'éprouve pas le besoin d'être démontrée et, d'autre part, ils sentaient que l'appel à la raison, à la logique, telle que l'entendaient les Anciens, avait toujours profité aux hérésiarques. Aristote est qualifié par l'un d'eux d'évêque des Ariens. Mais, si, au IX<sup>e</sup> siècle, on commence à revenir un peu de ce préjugé, il ne laisse pas de faire encore sentir son influence. Si la dialectique est appréciée, c'est comme un moyen de combattre les hérésies ; c'est l'existence de l'erreur qui la rend nécessaire. Là-dessus Alcuin et Raban Maur sont d'accord. Aussi, bien que Raban Maur recommande en principe au clerc de se donner très sérieusement à l'étude de la dialectique, il paraît très probable qu'elle n'était alors que très peu développée. La meilleure preuve en est le traité même que nous a laissé Alcuin. Il n'est pas seulement très élémentaire, mais il est encore composé d'une manière que Prantl n'a pas craint d'appeler « monstrueuse ». On conçoit de quelle influence pouvait être une dialectique ainsi conçue et enseignée.

C'était donc l'enseignement de la grammaire qui tenait toute la place. C'est elle qui était considérée comme l'art par excellence. « Elle est, dit Raban Maur, l'origine et la base de tous les autres arts. » *Haec et origo et fundamentum est artium liberalium*. En effet, c'est elle qui apprend à comprendre les textes, car toute science repose sur la lecture et l'intelligence d'un texte. Cette conception livresque de l'enseignement, que l'on a bien souvent reprochée à la scolastique, lui est, en réalité, antérieure. La civilisation humaine est conçue comme résidant tout entière dans des livres, et par conséquent la science qui initie à l'intelligence des livres est la science des sciences, la clef nécessaire pour ouvrir toutes les serrures. Elle est surtout indispensable au chrétien, puisque seule elle peut lui permettre de comprendre le livre qui contient en lui toute vérité. Voilà comment il se fait que l'âge qui va du IX<sup>e</sup> siècle au XII<sup>e</sup> peut être appelé, tant au point de vue scientifique que pédagogique, l'âge de la grammaire. C'est le moment où la grammaire constitue la matière principale de l'activité scolaire, comme de l'activité littéraire.

Les nombreux traités de grammaire qui parurent alors et qui servaient de base à l'enseignement étaient tous construits sur le même plan et d'après la même méthode. On se bornait à reproduire les ouvrages des grammairiens latins de la fin de l'empire et des siècles suivants. « On les suivait scrupuleusement, on ne s'en écartait, dit Thurot, que par respect pour le texte sacré de la Vulgate. » Parmi les auteurs qui servaient ainsi de modèle, il en est deux qui étaient spécialement mis à contribution, c'étaient Priscien et Donat. Leurs noms ont symbolisé la science grammaticale pendant presque tout le Moyen Âge. Donat, en particulier, fut le Lhomond des écoliers de cette époque. A ces deux textes fondamentaux, le maître n'ajoutait généralement que des commentaires et des gloses où l'on s'attachait servilement et minutieusement à la lettre. Par exemple, Donat, en parlant des noms, dit : *qualitas nominum bipertita est*, alors que, quand il en vient aux pronoms, il change d'expression et met : *qualitas pronominum duplex est*. Aussitôt le grammairien se demande pourquoi ce changement de tournure. Priscien commence son traité *De nomine et pronomine et verbo* par la proposition suivante : *Omnia nomina quibus latina utitur eloquentia*. Un des principaux grammairiens du IX<sup>e</sup> siècle, Rémy d'Auxerre, s'interroge gravement pour savoir quelle raison a pu déterminer Priscien à mettre *eloquentia* et non *lingua*, et cette raison, bien entendu, il la trouve. Croit-on apercevoir une faute, une incorrection, on emploie toutes les inventions de l'exégèse pour montrer qu'elle n'est qu'apparente. On ne pouvait pas admettre que des auteurs d'une autorité aussi considérable aient pu se tromper. On voit que cette méthode d'interprétation, ainsi que Thurot en fait la remarque, rappelle de très près celle qu'on appliquait à la Bible. Ce qui complète la ressemblance, c'est qu'on cherchait très souvent aux expressions, définitions, classifications des grammairiens des sens mystiques comme ceux que l'on découvrait dans la Bible à l'aide de l'interprétation dite anagogique. Ainsi, « si les verbes ont trois personnes, c'est, dit un grammairien, par suite d'une inspiration divine » : *Quod credas divinitus esse inspiratum*. De cette façon, la foi en la sainte Trinité se retrouve jusque dans nos discours. De même, suivant le grammairien Smaragde, s'il y a huit parties dans le discours, c'est parce que le nombre huit est souvent présenté dans la sainte Écriture comme un nombre sacré.

L'ignorance était d'ailleurs très grande. Ainsi on trouve quelque part dans Donat ces deux expressions : *Eunuchus comoedia*, *Orestes tragoedia*. Or, les grammairiens du IX<sup>e</sup> siècle prenaient Eunuchus et Oreste pour des poètes tellement illustres que leurs noms étaient devenus synonymes de comédie et de tragédie. On conçoit que, dans ces conditions, les citations d'auteurs profanes aient été rares. Celles qu'on rencontre sont presque toutes directement empruntées aux deux grammairiens latins que l'on copie. De préférence, on tirait les exemples de l'Écriture sainte pour joindre l'édification à l'instruction. Cependant, il n'était pas interdit de compléter et d'illustrer la grammaire par l'étude des poètes. Mais Raban Maur, lui-même, pourtant plus libéral qu'Alcuin,

recommande de laisser de côté dans ces auteurs tout ce qui ne peut servir au christianisme. Encore ajoute-t-il qu'il faut bien prendre garde de ne pas scandaliser les faibles.

Et, cependant, si imparfait que pût être cet enseignement, il constituait un important progrès par rapport à ce qui avait précédé. En effet, dans la période obscure qui suivit l'invasion franque, l'étude de la grammaire n'avait pas complètement disparu ; elle avait survécu, mais sous une forme qu'il n'est pas sans intérêt de faire connaître, d'abord parce que, par elle-même, elle est curieuse, symptomatique d'un état d'esprit bien fait pour nous déconcerter, et aussi parce qu'elle nous permet de mieux apprécier l'œuvre des grammairiens de l'époque carolingienne.

Vers la fin du VI<sup>e</sup> siècle, ou au commencement du VII<sup>e</sup>, vivait à Toulouse un grammairien qui prit le nom de guerre, sous lequel il est resté connu, de Virgile l'Asiatique. Ce nom de Virgile était très aimé des barbares, convertis au christianisme, qui s'en paraient volontiers, si bien que nous connaissons à ce moment un très grand nombre de Virgiles. « C'était pour eux, dit Ozanam, le nom d'un sage, d'un prophète qui, dans la quatrième églogue, avait prédit l'avènement du Sauveur : j'allais dire le nom d'un saint. » Nous avons conservé de ce Virgile plusieurs écrits, notamment des *Lettres sur différentes questions de grammaire*. Nous pouvons ainsi reconstituer la manière dont la grammaire était alors enseignée. Car la méthode suivie par Virgile ne lui était pas personnelle. Nous savons, en effet, que ce Virgile fit école ; il eut une très grande influence et, d'ailleurs, son école n'était pas la seule. Il y avait d'autres maîtres qui, tout en ne s'accordant pas avec lui sur des questions de détails, devaient avoir de la grammaire une conception très voisine.

Or, ce qui frappe tout d'abord dans ces écoles, c'est le culte extravagant dont la grammaire était l'objet. Virgile nous raconte qu'il avait assisté dans sa jeunesse à une assemblée de trente grammairiens réunis pour traiter des intérêts de leur art. On y décida que l'objet le plus élevé auquel pussent s'appliquer les méditations des savants, c'était la conjugaison du verbe. Dans ces conciles de grammairiens, deux écoles se trouvaient en présence, qui se livraient de continuelles batailles, et voici quelques-uns des thèmes de discussions. Les deux chefs débattirent pendant quatorze jours et quatorze nuits la question de savoir si le pronom *ego* avait un vocatif. Quinze jours et quinze nuits furent nécessaires pour décider si tous les verbes latins ont un fréquentatif, etc. Ce qui explique cette passion, c'est que le latin était à leurs yeux une langue mystérieuse et qu'ils s'efforçaient eux-mêmes d'envelopper de mystère ; une réunion de grammairiens ressemblait plutôt à une société secrète qui se livrait dans l'ombre à la célébration des actes mystiques. Ils ne se bornaient pas à coordonner les règles et à les enseigner le plus clairement possible ; ils soumettaient la langue à une élaboration délirante, torturant le sens des mots, la forme, l'orthographe, de façon à en faire un système de signes inaccessible au vulgaire. C'est alors qu'ils en étaient arrivés à établir

l'existence de douze latinités superposées et hiérarchisées. La plus basse était représentée par la langue commune ; les autres s'éloignaient de plus en plus de ce point de départ. Virgile nous donne, à titre d'exemple, les douze noms différents par lesquels on désignait le feu. Le vulgaire l'appelle *ignis*, mais les sages, de leur côté, l'appellent *ardor*, parce qu'il s'embrase, *spiridon*, parce qu'il exhale une vapeur, etc. Or, des traités entiers furent écrits dans ce galimatias mystique, et nous trouvons des passages de ces traités cités par de bons esprits. C'est la preuve de l'autorité dont jouit cette école. Le mystère même dont elle s'enveloppait attirait l'attention des barbares pour qui le savant devait encore être une sorte de magicien et d'initié. C'est ainsi que l'École du Palais était une sorte de société secrète, où l'on n'entrait qu'après une initiation préalable et un nouveau baptême (changement de nom). De là, encore, le goût si surprenant et si répandu des énigmes qui tenaient une place importante même dans les exercices scolaires.

Quand on compare à ces élucubrations les grammaires de l'époque carolingienne, celle d'Alcuin, par exemple, elles apparaissent, malgré leurs défauts et leurs insuffisances, sous un tout autre aspect. C'était un progrès d'avoir échappé au prestige de ces fantaisies, d'être revenu, par-dessus Virgile l'Asiatique et ses disciples, à la tradition des grammaires latines, à Donat et à Priscien. C'était un réveil du bon sens, du besoin de clarté et, par conséquent, de l'esprit vrai de la science, par opposition à ces conceptions mystiques, à ce goût de l'obscur qui témoignent de l'entière confusion qui régnait auparavant dans les esprits. C'est la preuve que les ténèbres qui voilaient les intelligences commencent à se dissiper. Voilà tout d'abord ce qu'il ne faut pas oublier pour apprécier équitablement ce premier enseignement.

Cependant, quelle qu'en ait été la valeur relative, il semble résulter de tout ce qui vient d'être dit qu'il ne laissait pas d'encourir un grave reproche. Nous avons vu que, par suite de l'importance prépondérante attribuée aux sciences du *trivium*, l'enseignement des écoles était alors tout formel. Mais il y a des degrés dans le formalisme pédagogique, suivant que l'enseignement porte sur des formes plus ou moins éloignées des choses elles-mêmes. Or, dire, comme nous venons de le faire, que l'enseignement a commencé par être exclusivement grammatical, n'est-ce pas reconnaître qu'il a débuté aussi par le formalisme le plus extérieur, le plus superficiel, le plus vide qui soit, à savoir par le formalisme verbal ? En effet, les formes grammaticales sont déjà une traduction des formes générales de la pensée, qui, à leur tour, expriment les formes générales des choses. C'est du formalisme au second degré. Que faut-il penser d'un enseignement qui prenait ainsi pour matière un système de signes aussi éloigné de la réalité ?

Assurément, il est permis de trouver que c'était pour l'esprit un aliment insuffisant, et il ne saurait être question de donner tort à nombre de pédagogues qui, dans les temps qui suivront, réclameront avec insistance la substitution de la chose au mot. Mais, d'un autre côté, beaucoup de ceux qui ont combattu avec le plus de violence cet enseignement



purement grammatical ont aussi méconnu sa valeur éducative qui est considérable. Bien loin qu'il soit nécessairement vide, stérile, purement mécanique, il constitue, s'il est bien entendu, un excellent, un irremplaçable instrument de culture logique.

C'est qu'en effet, le langage n'est pas, comme on l'a dit tant de fois, par une métaphore qui, pour être traditionnelle, n'en est pas plus exacte - le langage n'est pas une sorte de vêtement extérieur qui viendrait envelopper la pensée du dehors sans pouvoir jamais s'y ajuster d'une manière satisfaisante. En réalité, le langage est beaucoup plutôt un élément intégrant de la pensée. Il la rend possible au moins autant qu'il la suppose. Sans lui, elle ne saurait s'élever très haut ; car toutes les formes un peu complexes de la vie mentale n'auraient pu se constituer sans l'aide des mots. Donc, avec le mot, avec la langue, nous avons quelque chose de la pensée, et, par suite, étudier la langue, c'est encore, si l'on sait s'y prendre, étudier la pensée elle-même. Classer les différentes espèces de mots ou, comme on dit aussi, les différentes parties du discours, n'est-ce pas classer les éléments ultimes de la pensée, les catégories les plus générales de nos idées, celles qui forment comme le canevas constant de notre vie intellectuelle, canevas sur lequel les objets concrets de l'expérience viennent dessiner leurs formes changeantes ? Le nom correspond à la catégorie ou notion de substance, l'adjectif à la catégorie de l'attribut, les verbes à la catégorie de l'agir et du pâtir, le verbe substantif à la catégorie abstraite d'être, etc. On ne peut donc pas traiter les questions les plus élémentaires de grammaire sans toucher aux plus graves problèmes de logique. Qu'est-ce qu'expriment les règles d'accord sinon la manière dont les idées, dans de certaines conditions, vibrent sympathiquement ensemble, participent les unes des autres et vivent d'une même vie ? Qu'est-ce qu'expriment les règles de construction, sinon la manière dont les éléments derniers de la phrase se composent les uns avec les autres, etc. ? En un mot, il y a dans toute langue une logique immanente que la grammaire a précisément pour objet de dégager, de mettre en évidence. Ainsi, bien qu'il soit d'usage aujourd'hui de répéter que la grammaire doit tenir la moindre place dans l'enseignement, elle n'en saurait disparaître sans laisser un vide, une très grosse lacune dans l'éducation de l'intelligence. Ce serait du même coup la réflexion qui disparaîtrait de l'étude des langues. Une bonne partie de leur intérêt pédagogique serait perdue.

Or, s'il est bien évident que les humbles essais des grammairiens du IX<sup>e</sup> ou du X<sup>e</sup> siècle ne répondaient pas à tous les desiderata d'un enseignement grammatical ainsi conçu, cependant ils étaient loin de s'en désintéresser. La grammaire d'Alcuin, par exemple, n'est nullement un simple recueil de recettes grammaticales ; mais, elle affecte manifestement une allure scientifique. Dès le début, l'auteur rattache le mot à l'idée et la grammaire à la logique. « Le discours, dit-il, comprend trois éléments. Il y a les objets que nous recevons de la raison, les idées par lesquelles nous nous assimilons les choses, et les mots par lesquels nous traduisons au-dehors nos idées. » Pour chaque élément du langage, pour chaque catégorie de mots, il cherche des définitions

philosophiques qui expriment le rôle du mot et de l'idée correspondante dans la vie intellectuelle. Beaucoup de ces définitions sont même très abstraites. Dans certains des extraits qu'a publiés Thurot, nous trouvons même des dissertations métaphysiques sur la nature de la lettre, sur ce que c'est qu'une espèce propre, etc. Voilà ce qu'il faut avoir bien présent à l'esprit si l'on veut comprendre le rôle si considérable alors joué par cet enseignement. Il était beaucoup moins destiné à apprendre le latin aux enfants qui ne le savaient pas qu'à coordonner et à préciser les idées qu'avait pu laisser une première et préalable pratique de cette langue. Ce n'étaient pas des grammaires pour les commençants ; des adultes mêmes, comme Charlemagne, y trouvaient leur profit. Il ne s'agissait pas d'apprendre des règles, mais de les expliquer et de les systématiser logiquement. Définitions, classifications, explications peuvent aujourd'hui nous surprendre par leur excès de simplicité et de naïveté, ou bien encore par leur obscurité ; elles n'en témoignent pas moins du but poursuivi.

De ce point de vue, la culture grammaticale nous apparaît sous un tout autre aspect ; elle prend une importance qu'on ne lui soupçonnait pas tout d'abord. Ce n'est plus un enseignement verbal ; c'est une première forme de la culture logique. C'est une première manière pour l'esprit de réfléchir sur lui-même. Certes, je ne veux pas dire que les grammairiens aient délibérément choisi les mots et la syntaxe comme un intermédiaire commode pour atteindre et observer la pensée et sa vie. Mais leur besoin de réflexion et d'analyse prit tout naturellement comme matière le langage, parce que c'était le plus immédiat, le plus proche, le plus facilement saisissable auquel l'esprit pût se prendre, et voilà comment l'époque que nous étudions et qui fut l'âge de la grammaire a préparé l'âge qui va suivre, celui où nous entrerons dans la prochaine leçon et qui fut l'âge de la scolastique, c'est-à-dire de la logique et de la dialectique. C'est que la dialectique médiévale, qui a joué un rôle si considérable dans l'histoire intellectuelle de l'Europe, était déjà contenue en germe dans les recherches grammaticales qui ont suffi à occuper l'activité de la période carolingienne.

Et c'est là, d'ailleurs, la seule manière d'expliquer l'origine du grand problème qui, à partir du XII<sup>e</sup> siècle, défraiera seul les controverses philosophiques et suffira pour ainsi dire à alimenter la vie intellectuelle du Moyen Age. C'est le problème des universaux. Il s'agissait de savoir ce que sont les idées abstraites et générales. Expriment-elles des choses, des réalités ? Sous les mots blanc, bon, divers, profane, rouge, corporel, etc., y a-t-il des réalités extérieures, analogues aux êtres individuels et concrets ? La blancheur, la bonté, la corporalité existent-elles en elles-mêmes, en dehors des individus qui présentent ces qualités ? Ou bien, au contraire, ne sont-elles que de simples conceptions de l'esprit, ou même n'ont-elles qu'une existence purement nominale ? Tel est le thème auquel, pendant de longues suites de générations, des hommes d'une rare subtilité ont appliqué toutes les forces de leur réflexion.

Pour expliquer comment cette question avait pu à ce point et pendant si longtemps absorber les esprits, on a invoqué l'influence des systèmes philosophiques de Platon, d'Aristote et des Alexandrins. Le Moyen Age les a connus, du moins indirectement ; or, cette controverse y tenait certainement une grande place, il est vrai. Mais il s'y trouvait aussi bien autre chose. Pourquoi donc, de tous les problèmes qui y étaient traités, est-ce celui-là seul qui a attiré la curiosité des penseurs ? Il faut bien que quelque cause spéciale les ait inspirés ainsi particulièrement à leur méditation. Est-il donc si naturel que des hommes qui, hier encore, étaient des barbares, qui commencent seulement à s'initier aux choses intellectuelles, se soient épris tout de suite d'un sujet aussi abstrait, aussi éloigné de la réalité vivante, aussi dépourvu de toute utilité pratique ?

Or, tout s'explique sans peine une fois qu'on a compris que la réflexion du Moyen Age a commencé par s'appliquer aux choses de la grammaire et que, d'un autre côté, la grammaire était un acheminement à d'autres questions. Car, en somme, le problème scolastique peut, en quelque sorte, s'énoncer en termes grammaticaux et se formuler ainsi : que signifient les mots qui expriment des idées abstraites et générales ? Le substantif, comme son nom l'indique, correspond-il toujours à des substances ? Alors aux substantifs abstraits et généraux correspondent aussi des substances abstraites et générales. Les genres existent réellement. Ce sont les réalistes qui ont raison.

Ainsi, à propos de simples classifications grammaticales, on était tout naturellement amené à se poser des problèmes d'ontologie. Nous pouvons trouver chez Alcuin l'explication de ce fait que le réalisme a commencé par être la doctrine la plus répandue et la plus accréditée. Ce n'est pas seulement pour des raisons d'orthodoxie ; mais c'est qu'elle était selon la pensée naturelle de l'esprit humain tel qu'il était alors, et tel que nous le voyons prendre conscience de lui-même dans les oeuvres des grammairiens. En effet, nous voyons, par la définition qu'Alcuin donne du substantif, qu'il lui était impossible d'en distinguer l'adjectif. Pour lui, *montanus* (montagneux) est un nom aussi bien que *mons* (montagne). L'esprit n'était pas encore assez formé à l'analyse mentale pour distinguer la chose des qualités qu'elle pouvait avoir. Dans la grammaire d'Alcuin, l'adjectif ne constitue pas une espèce de mots à part. Or, pour pouvoir réunir dans un même genre, sous un même chef, et la notion des sujets concrets et individuels que l'on observe dans l'expérience et que désignent les noms concrets, et l'idée des qualités que ces sujets peuvent présenter, il faut être évidemment enclin à considérer ces qualités comme des réalités analogues aux sujets, comme constituant par cela même des sujets et non des attributs, ce qui est le postulat fondamental du réalisme. Si blanc est un substantif comme table, n'est-ce pas que blanc existe en soi comme la table ? Et nous retrouvons d'ailleurs ce principe expressément formé chez un autre des maîtres de l'École du Palais, chez Fridugise. « Tout substantif, dit-il, exprime quelque chose de défini. » *Omne nomen finitum aliquid significat, ut homo, lupus, lignum*. A tout nom

correspond une réalité déterminée. D'où il conclut qu'au mot *nihil*, rien, néant, correspond aussi quelque réalité, c'est-à-dire que le néant lui-même est une chose positive, que le non-être existe.

D'ailleurs, ce n'est pas seulement dans l'orientation générale de l'enseignement que l'époque que nous étudions annonce celle qui suivra ; on observe de remarquables ressemblances jusque dans le détail des procédés pédagogiques employés. Nous verrons que l'un des exercices qui tenait le plus de place dans la pédagogie des Universités et des Collèges à l'époque scolastique est la discussion, la *disputatio*, et nous aurons à déterminer le sens, la forme, la signification pédagogique de ce procédé de culture intellectuelle. Nous verrons qu'il tient à des causes très profondes, à tout le système d'enseignement du temps. Or, des traités didactiques d'Alcuin sont déjà présentés sous la forme de la *disputatio*. Deux élèves, ou bien Alcuin lui-même et Charlemagne, y discutent sur les questions traitées, au lieu qu'elles soient exposées *ex professo*. Il en est qui portent expressément le titre de *Disputatio* (Migne, 101, p. 975). Sans doute, ces discussions ne sont pas encore conduites dans la forme scolastique, mais elles n'en sont pas moins des discussions, et il est curieux de voir dès ce moment des ouvrages scolaires affecter cette forme. C'est évidemment la preuve que ce genre d'exercices avait ses racines dans l'esprit du Moyen Age d'une manière générale.

Si j'ai cru devoir insister sur les analogies que présente l'enseignement de l'époque carolingienne avec celui de la scolastique, c'est d'abord, sans doute, pour bien marquer le lien qui unit l'une à l'autre ces deux périodes, mais c'est surtout pour montrer l'esprit de cet enseignement grammatical, et quelle en était la véritable forme. Quand on a compris qu'il préparait la philosophie scolastique et le magnifique système scolaire qui a servi de cadre à cette dernière, on n'est plus exposé à le regarder avec dédain. L'avenir qu'il portait en lui lui donne sa vraie signification. En même temps, de ce point de vue, tout le développement intellectuel du Moyen Age présente une unité qu'on ne lui soupçonne pas d'ordinaire. Ce qui le caractérise, depuis ses premières origines jusqu'à la Renaissance, c'est une prépondérance marquée des besoins logiques. Dès le IX<sup>e</sup> siècle, ces besoins s'éveillent, encore incertains, mal définis ; dès le XI<sup>e</sup>, ils se précisent, s'affirment et vont de plus en plus en se développant. Il y a là un trait tout à fait distinctif de l'évolution mentale dans les sociétés chrétiennes. Alors que la Grèce commence par philosopher sur la nature, sur l'univers, et n'en vient que tardivement, avec Socrate et Platon, à spéculer sur l'esprit, tout de suite, d'emblée, le Moyen Age a pris la pensée, et sous son aspect le plus formel et le plus abstrait, comme matière de ses réflexions et de ses enseignements. Quand nous le voyons écarter plus ou moins dédaigneusement les beautés littéraires de l'antiquité, ce n'est pas simplement par passion iconoclastique et par pure barbarie ; c'est qu'il est orienté dans un autre sens, c'est qu'il se sent d'autres besoins et qu'il cherche à les satisfaire. Pour que cette évolution se soit produite en ce sens avec une telle continuité du IX<sup>e</sup> au XV<sup>e</sup> siècle, il fallait évidemment qu'elle fût par

des racines profondes à la structure intellectuelle des pays européens, c'est-à-dire des pays chrétiens. C'est cela qu'il nous faudra avoir bien présent à l'esprit quand nous apprécierons l'œuvre de la Renaissance.

Mais, jusqu'à présent, nous n'avons étudié cette évolution que de sa phase préparatoire. Nous arrivons maintenant au moment où ces germes vont se développer et fructifier. Avec leur épanouissement, avec la scolastique, nous rencontrerons les grands organes de notre enseignement public tels qu'ils existent encore aujourd'hui.

## Chapitre VI - Les universités - Les origines

Nous avons vu, dans les derniers chapitres, en quoi consista le premier système d'enseignement qui se soit constitué dans nos sociétés européennes. Ce qui le caractérise, c'est, en définitive, son extrême formalisme. Tout en visant à être encyclopédique en principe, dans la pratique de la vie scolaire il ne comprenait guère qu'un petit nombre de disciplines toutes formelles, relatives aux formes générales de la pensée et de l'expression, grammaire, rhétorique, dialectique. Même, de toutes ces disciplines, celle qui occupait la première place, qui retenait le plus l'attention, c'était la plus formelle de toutes, celle qui considère la pensée dans ce qu'elle a de plus extérieur, celle dont l'objet est le plus éloigné des choses ; je veux dire la grammaire. Et c'est pourquoi nous avons pu appeler l'époque carolingienne, l'époque qui va du IX<sup>e</sup> au XI<sup>e</sup> siècle, l'âge de la grammaire. Mais, en même temps, nous avons montré que, si insuffisant et si maigre que pût légitimement apparaître un tel enseignement, cependant il n'était pas sans contenir des germes féconds. Il n'avait pas pour objet d'apprendre aux débutants, d'une manière plus ou moins mnémonique, les règles traditionnelles de la langue, mais il tendait à coordonner ces règles rationnellement, à les expliquer, à montrer leurs rapports avec la pensée et ses lois. Ainsi entendue, la grammaire était donc comme le vestibule de la logique. Et il est bien certain, en effet, que l'enseignement grammatical put être donné de manière à constituer une première culture logique. Autant les mots et les combinaisons verbales, considérés en eux-mêmes, sont choses formelles, vides et mortes, autant ils prennent de vie et d'intérêt quand on les considère comme la traduction extérieure de la vie des idées. A cet égard, l'âge de la grammaire ne faisait donc qu'annoncer et que préparer l'époque qui va suivre, l'époque de la scolastique, que l'on peut caractériser en l'appelant l'âge de la logique.

Ce qui met en évidence cette continuation des deux époques, ce qui donne tout son sens à cet enseignement grammatical, ce qui montre la réalité de la vie logique qui y était infuse, c'est que non seulement, comme je l'ai fait voir, le grand problème scolastique, le problème qui va occuper tout le Moyen Age, à savoir le problème des universaux, est déjà en puissance chez Alcuin, mais c'est qu'on le trouve posé en termes formels chez ses successeurs immédiats. Aussitôt après Alcuin, son élève, Raban Maur, s'interroge sur la nature des genres. Sont-ce des réalités ou des constructions de l'esprit ? Parce que, se demande-t-il, le mot *ens* sert à désigner tous les êtres, faut-il supposer que ce substantif singulier est le nom d'une substance unique qui contient en soi tous les êtres particuliers ? Après Raban Maur, c'est Scot Érigène, ce génie extraordinaire, qui, dès le Xe siècle, tenait un langage dont les plus grands penseurs de la scolastique ne dépasseraient pas les profondeurs. Après Raban Maur, c'est Heiric, c'est Rémi d'Auxerre qui professent l'un le nominalisme le plus hardi, l'autre

le réalisme le plus intempérant. Sans doute, ces mots de réalisme et de nominalisme n'étaient pas encore en usage. Les deux écoles n'étaient pas encore constituées l'une en face de l'autre, comme elles le seront plus tard. Cependant, dès lors, le débat était ouvert, la question était posée, preuve que cet enseignement grammatical ne laissa pas d'être un excitant intellectuel d'une certaine énergie.

Toutefois, s'il est vrai que, dès lors, les quelques penseurs dont je viens de rappeler les noms se soient élevés jusqu'à la conception du grand problème scolastique, s'ils ont eu, par conséquent, le pressentiment de l'importance si considérable que la logique allait prendre dans les écoles, cependant ils n'ont pas été jusqu'à en faire la pièce maîtresse de l'enseignement. Si intéressantes, si puissantes même qu'aient été certaines de ces tentatives, celle de Scot, notamment, elles restent pourtant des entreprises individuelles, isolées, sporadiques, qui n'eurent pas pour effet de déterminer un renouveau de la vie intellectuelle et de la vie scolaire. Les études et les méthodes restèrent à peu près ce qu'elles étaient, sauf que la dialectique prenait une place plus ou moins grande, selon la personnalité du maître qui enseignait. Comment, d'ailleurs, pouvait-il en être autrement ? Le système d'études, inventé par Charlemagne, ne pouvait se développer, se transformer de lui-même, automatiquement, si rien ne l'y provoquait, s'il ne recevait pas du dehors le surcroît de vie, de charge vitale nécessaire pour opérer ces transformations. Or, une fois Charlemagne disparu, ce fut l'enseignement en voie de décomposition et de dissolution, c'en était fait de cette puissante concentration de toutes les forces mentales de l'Europe dont Charles avait été l'instigateur. L'activité intellectuelle ne pouvait donc que devenir et devint, en fait, de plus en plus languissante. Pour qu'elle se réveillât, pour qu'elle fût portée au degré d'intensité nécessaire, il fallait donc qu'un esprit nouveau et énergique vînt mettre en mouvement l'esprit public. Il fallait que des circonstances nouvelles vinssent relever, en quelque sorte, la température intellectuelle de l'Europe, de manière à mûrir et à faire fructifier ces germes d'avenir que contenait déjà l'enseignement carolingien, mais qui seraient restés à l'état de germes plus ou moins enveloppés si rien de nouveau n'était survenu.

C'est au XI<sup>e</sup> siècle que se produisirent ces grands changements. A ce moment, tous les historiens signalent une véritable effervescence mentale dans tous les peuples européens. C'est une seconde Renaissance qui se produit, beaucoup plus profonde que la première, et qui ne le cède pas en importance à celle qui se produisit plus tard au XVI<sup>e</sup> siècle. Une fois l'année millénaire franchie, on dirait qu'un souffle nouveau circule à travers toute l'Europe. Certes, il faut se garder de n'invoquer, comme on l'a fait parfois, que la joie qu'éprouvèrent les hommes à avoir passé la date fatidique. Si les peuples chrétiens, à ce moment, renaissent à l'espoir, à la confiance, ce n'est pas simplement parce que je ne sais quelle sombre hallucination est dissipée, mais c'est que leur vie se trouvait profondément changée.

Le Xe siècle, qui avait précédé, le XIe siècle, pendant lequel la dynastie carolingienne avait achevé de mourir, avait été pour le monde chrétien une époque d'angoisse douloureuse et d'anxiété générale. Mille difficultés pressaient, auxquelles il fallait tenir tête. C'étaient les Scandinaves qui renouvelaient les dévastations dans le Nord, c'étaient les Sarrasins qui envahissaient le Sud, c'étaient les Normands qui menaçaient tout le littoral. A l'intérieur, l'Empire carolingien s'écroulait, s'émiettait en une poussière de groupes féodaux, qui, mal coordonnés entre eux, cherchaient un mode d'organisation un peu stable à travers toute sorte de heurts et de conflits intestins. C'est une période de lutte, de tâtonnements, de laborieuse adaptation. Les sociétés européennes n'avaient pas trop de toutes leurs forces pour se défendre contre les ennemis du dehors et pour refaire leur équilibre intérieur. Par suite, elles n'avaient ni le loisir, ni la liberté d'esprit nécessaires aux œuvres de la pensée. Aussi le Xe siècle fut-il un siècle de stationnement intellectuel, non même sans quelque velléité de réaction. L'enseignement continue à se donner, sans doute, dans les cathédrales et dans les monastères, mais sans changements, sans progrès ; pendant tout ce temps, on ne signale aucun grand nom. Au contraire, au XIe siècle, l'ère des grandes difficultés a pris fin. Les pirates scandinaves sont entrés dans les grandes sociétés chrétiennes, les Normands se sont civilisés et établis. Le système féodal est définitivement organisé.

Par suite, toutes les forces, toutes les énergies morales, mobilisées pour faire face à ces nécessités de toute sorte, se trouvaient, en quelque sorte, mises en liberté et disponibles. Puisqu'elles se trouvaient désormais sans emploi, elles devaient nécessairement en chercher un nouveau. De là un véritable prurit d'activité qui travaille alors toute l'Europe, et dont les croisades sont les plus éclatantes manifestations. C'est la seule manière d'expliquer la spontanéité et la soudaineté de ces grands soulèvements religieux. Si dès que Urbain II, à Clermont, eut signalé à la Chrétienté les maux dont souffraient les Chrétiens de la Terre sainte, si, en un clin d'œil, non seulement les seigneurs, mais les masses populaires se levèrent d'un seul élan et s'acheminèrent tumultueusement vers ces régions lointaines où les envoyait l'Église, c'est qu'il y avait alors dans toute l'Europe un véritable et intense besoin d'agir, de se mouvoir, de se donner, de se sacrifier. Le Saint-Siège ne créa pas artificiellement le mouvement ; il ne fit qu'assigner un but défini à cette activité inutilisée qui cherchait quelque fin à laquelle elle pût se prendre. Or, on conçoit sans peine que cette effervescence générale ait pris facilement la forme intellectuelle. Car les époques créatrices en matière de civilisation sont précisément celles où il y a chez les peuples de la vie accumulée qui ne demande qu'à s'écouler, qu'à se dépenser, sans qu'aucune nécessité vitale le réclame. L'art, la science, les études d'une manière générale sont, en un sens, des occupations de luxe qui supposent chez les sociétés un surcroît de forces au-delà de ce qui est immédiatement nécessaire pour vivre. Pour pouvoir se livrer aux œuvres de la pensée pure et désintéressée, il faut avoir une réserve d'énergie disponible au-delà de ce



qu'exigent les difficultés de l'existence. Et quand cette réserve existe, parce qu'elle n'a pas à s'employer au-dehors, elle se tourne d'elle-même en vie intérieure, en pensée, en réflexion.

Mais les croisades nous révèlent un autre caractère de la société d'alors, et qui ne devait pas moins servir aux progrès des études et de l'enseignement : c'est l'extrême mobilité des hommes de toute classe et de toute profession. Pour que des masses d'hommes aussi étendues aient pu se déraciner avec cette instantanéité, il fallait évidemment qu'elles ne tinssent pas au sol par des racines bien profondes. Et, en effet, alors qu'on serait porté à croire que le système féodal avait pour effet d'enchaîner fortement les individus les uns aux autres et à la Terre qu'ils exploitaient et dont ils n'étaient, pour ainsi dire, qu'une dépendance, alors qu'on se représente volontiers les cadres féodaux comme essentiellement rigides, séparés les uns des autres par des cloisons opaques, infranchissables, et dont les populations encadrées se trouvaient ainsi prisonnières, tout au contraire, en fait, la société de l'époque est dans un mouvement perpétuel. Les moines, les clercs, nous avons eu déjà l'occasion d'en faire la remarque, sont toujours en route, se déplaçant sans cesse d'un point de l'Europe à l'autre, pour se rendre à Rome, aux synodes, aux lieux divers où leurs chefs les envoyaient, où les appelait leur vocation. De constants pèlerinages vers les sanctuaires les plus vénérés, les tombeaux les plus renommés, entraînent de perpétuels déplacements de populations ; en somme, les croisades ne furent qu'un pèlerinage colossal et répété. Ce que les pèlerins font par piété, les marchands, les aventuriers de toute sorte le font par amour du gain, du butin ou des aventures.

Cette excessive mobilité tenait à un trait des sociétés européennes qui a déjà attiré notre attention ; je veux parler de cette espèce de cosmopolitisme du monde chrétien où nous avons vu l'un des traits caractéristiques de l'Europe au temps de Charlemagne. Au XI<sup>e</sup> siècle, les nationalités européennes ne sont pas plus fortement constituées qu'elles ne l'étaient à la fin du VIII<sup>e</sup>. Même les grands groupements qui étaient alors en train de se former, ou avaient disparu, ou n'existaient plus guère que de nom ; il ne restait plus à leur place qu'une mosaïque de groupes féodaux, trop minuscules, trop artificiels, pour pouvoir tenir lieu de patrie, au sens moral du mot. Au contraire, le monde chrétien avait davantage le sentiment de lui-même ; les croisades ne furent alors que la guerre nationale, populaire de la Chrétienté unie contre les incrédules. Les guerres de Charlemagne avaient été des croisades, mais voulues par un homme ; la croisade du XI<sup>e</sup> siècle fut une guerre voulue par les nations. C'est, d'ailleurs, le moment où la papauté et l'empire se disputent la suprématie en Europe, c'est-à-dire essayent de réaliser, chacun à son profit, l'unité de la société chrétienne. On s'explique que dans ces conditions les hommes ne se soient pas sentis fortement attachés à leur milieu natal,

que, en dépit de liens bien faibles en dehors de l'accoutumance, ils se soient mus, avec une certaine liberté, sur toute la surface de l'Europe, outre que l'instabilité de la vie d'alors leur en faisait souvent une nécessité.

Or, cette espèce de nomadisme combiné avec cette effervescence, cette surexcitation générale de toutes les forces intellectuelles de l'Europe, ne pouvait manquer de servir les intérêts des études. En effet, outre que les hommes désireux de s'instruire devenaient plus nombreux, comme s'ils n'étaient arrêtés par aucune barrière nationale, ils devaient naturellement se porter en masse vers les points où ils pouvaient le mieux trouver cette instruction dont ils sentaient le besoin. Au lieu de se disperser, de se disséminer entre une multitude d'écoles différentes, ils devaient profiter de leur liberté de mouvement pour se concentrer autour d'un petit nombre de chaires, autour de celles où ils avaient le plus de chance de trouver ce qu'ils cherchaient. Et c'est, en effet, ce qui se produisit. Alors que les écoles du Xe siècle ne menaient qu'une existence obscure, languissante, nous voyons, au siècle suivant, de grands groupements scolaires se constituer, plus vivants, plus actifs, parce que plus étendus. Et, comme la fonction crée l'organe, comme le besoin se procure à lui-même les moyens de se satisfaire, à ces grands établissements se rattachent de grands noms. C'est l'École de Reims, avec, à sa tête, l'illustre Gerbert, un des plus grands esprits du Moyen Age (Sylvestre II) ; c'est l'École de Chartres, avec Fulbert ; c'est l'École de Paris, avec Lambert, élève de Fulbert ; c'est l'École de Laon, avec le fameux Anselme ; c'est l'École du Bec, avec Lanfranc, etc. Et autour de chacune de ces écoles se pressaient des élèves de tous les pays et de toutes les conditions.

Mais, si rien d'autre n'était survenu, il y aurait bien eu un plus grand nombre d'écoles brillantes, de maîtres illustres, mais il ne se serait pas formé de type scolaire nouveau. Et, en fait, l'enseignement du XIe siècle, s'il a plus d'éclat que celui des siècles précédents, n'en diffère par rien d'essentiel. Les cadres restent les mêmes ; ce sont toujours des écoles cathédrales, des écoles de monastères, et les matières enseignées n'ont pas sensiblement varié, sauf que la dialectique tend à prendre une importance de plus en plus considérable. Ce n'étaient là que des différences secondaires et qui se réduisaient finalement à de simples nuances. Mais, dès le début du XIIe siècle, un grand changement commence à se produire en France, qui devait avoir non seulement chez nous, mais sur toute l'Europe scolaire, des répercussions étendues. La monarchie capétienne se consolide et s'organise. La cour, qui, jusque-là, était ambulante, qui se déplaçait, suivant les caprices du roi et les circonstances, d'un point à l'autre du domaine royal, se fixe maintenant et définitivement à Paris, qui devint la ville principale, la capitale du royaume. Dès lors, la France a un centre. Tout naturellement, l'École de Paris participa peu à peu du prestige que la ville elle-même était en train d'acquérir ; elle exerça sur toute la jeunesse studieuse du royaume un attrait incomparablement plus grand que les autres écoles du royaume, et même des pays voisins.

A vrai dire, ce mot d'École de Paris n'a point un sens très défini ; car il y eut toujours à Paris une pluralité d'écoles. Plusieurs monastères en possédaient, notamment le monastère de Sainte-Geneviève, le monastère de Saint-Victor, etc. Mais, par-dessus toutes ces écoles, il y en avait une qui primait toutes les autres, qui acquit très vite une véritable prépondérance : c'est celle qui était attachée à Notre-Dame. Elle se tenait dans un cloître assez voisin de l'habitation de l'évêque, au pied de l'Église métropolitaine, qui se nommait déjà Notre-Dame, mais qui n'était pas encore le monument magnifique qui ne fut commencé que sous Philippe-Auguste. Ce cloître était une enceinte qui s'étendait depuis le Parvis, longeait au nord la nef de l'Église et allait rejoindre le jardin de l'Évêché. C'est là que se pressaient les étudiants, venus de tous les points de l'Europe. L'École épiscopale devint ainsi l'école maîtresse, l'école par excellence ; nous verrons même qu'elle avait sur les autres une sorte de prééminence légale. Dès lors, la vie scolaire de la France et aussi des autres sociétés européennes avait un centre fixe, défini, immuable, qui devait son importance non à l'autorité, au prestige d'un maître illustre, d'une personnalité éphémère qui pouvait aller enseigner ailleurs, qui devait disparaître tôt ou tard et dont les destinées de l'école étaient solidaires. La prépondérance de ce qu'on appelle, dès cette époque, l'École de Paris tient surtout à des causes impersonnelles, durables, à sa situation géographique, à la place qu'elle occupait au centre même de l'État. Par suite, le rang qu'elle occupait dans la hiérarchie scolaire ne dépendait plus au même degré de la valeur personnelle des maîtres qui y enseignaient. Et, comme la concentration dont elle était le siège se trouvait ainsi plus assurée de durer, on put prévoir qu'elle était appelée à produire beaucoup plus d'effet que les rassemblements éphémères qui se formaient jusque-là autour d'une chaire illustre, de quelque maître réputé. Une organisation stable, régulière, impersonnelle, un développement continu allaient devenir possibles, d'où résultera un système nouveau d'enseignement, un type scolaire jusqu'alors inconnu.

Les causes - du moins les causes impersonnelles - des transformations, à la suite desquelles nous allons assister, peuvent donc se ramener à deux. Il y a, en premier lieu, une stimulation générale de l'activité intellectuelle dans toute l'Europe. Par une double concentration de cette activité ; d'abord sur un certain nombre de points dispersés, puis sur un point unique, mais stable. Et c'est de la vie éveillée autour de ce point central et privilégié que vont sortir les nouveautés pédagogiques dont nous allons être les témoins. C'est de là que sortira cette organisation universitaire, où s'élaborera vraiment la civilisation médiévale, et qui, tout en se transformant, devait se perpétuer jusqu'à nous. Car c'est un fait remarquable que, de toutes les institutions du Moyen Âge, celle qui, en dépit de quelques variations, est encore aujourd'hui le plus semblable à ce qu'elle était autrefois, ce sont les Universités.

Cependant, en dehors de ces causes impersonnelles, un accident individuel ne fut pas sans contribuer au résultat. Cet accident, ce fut la présence à Paris d'une des personnalités les plus prestigieuses - la plus prestigieuse peut-être - de tout le Moyen Age. Je veux parler d'Abélard. Je n'ai pas à raconter ici les divers incidents de sa vie si mouvementée ni même à décrire sa curieuse physionomie. Aussi bien, quelque part qu'aient pu avoir dans son succès les séductions de sa personne et les charmes de son éloquence, il me paraît impossible d'expliquer par son seul talent l'étendue de son action qui fut immense. Il est peu d'hommes qui aient aussi complètement goûté toutes les joies de la gloire. Les philosophes de l'Antiquité comme ceux des Temps modernes n'ont jamais été connus et admirés que d'un cercle limité d'esprits choisis ; Abélard a été l'idole de véritables multitudes. « Voltaire seul, dit Rémusat, Voltaire seul, peut-être, et sa situation dans le XVIIIe siècle nous donneraient quelque image de ce que le XIIe pensait d'Abélard. » Nos siècles, dit un chroniqueur, n'ont point vu son pareil ; les premiers siècles n'en ont point vu un second. On disait de lui que la Gaule n'avait rien connu de plus grand, qu'il était plus grand que les plus grands, que sa capacité était au-dessus de l'humaine mesure. On l'égalait à Platon, à Aristote, voire même à Cicéron et à Homère, sans doute à cause de son talent littéraire. Or, l'écrivain qui a le mieux étudié Abélard et ses œuvres, M. de Rémusat, après avoir salué en lui « un des nobles ancêtres des libérateurs de l'esprit humain », ajoute : « Ce ne fut pourtant pas un grand homme ; mais un esprit supérieur, d'une subtilité ingénieuse, un critique pénétrant qui comprenait et exposait merveilleusement. » Sa réputation était donc disproportionnée à sa valeur personnelle et devait, par conséquent, tenir à quelque autre cause. S'il a joui d'une telle célébrité, il ne la dut pas simplement à son savoir et à son éloquence ; mais c'est qu'il fut un de ces hommes comme on en trouve généralement au seuil des grandes périodes historiques, un de ces hommes en qui leurs contemporains trouvent une image embellie d'eux-mêmes. Abélard fut peut-être la figure la plus complètement représentative du Moyen Age. En lui s'est encore personnifié tout ce que le Moyen Age aimait, la dialectique brillante, la foi raisonneuse, ce curieux mélange d'ardeur religieuse et d'enthousiasme scientifique, qui fut le trait distinctif de cette grande époque. Jamais le problème qui a tant passionné tout le Moyen Age, ce problème autour duquel a gravité la réflexion médiévale pendant plusieurs siècles, jamais le problème des universaux n'a été posé avec plus d'éclat, traité d'une manière aussi large, aussi éloquente, aussi vivante. Or, un siècle est toujours porté à exalter, à déifier les hommes en qui il croit se reconnaître et qui incarnent son idéal sous une forme séduisante. C'est lui-même que le XIIe siècle a admiré dans la personne d'Abélard, comme c'est lui-même que le XVIIIe siècle a admiré plus tard dans la personne de Voltaire.

Quoi qu'il en soit, son influence dépassa tout ce que nous pouvons imaginer. Surtout à partir du moment où il enseigna à Paris, il fut vraiment le point sur lequel la population studieuse de toute l'Europe avait les yeux fixés. « Partout on parlait de lui; des lieux les plus éloignés, de la Bretagne, de l'Angleterre, du pays des Suèves et des Teutons, on

accourait pour l'entendre ; Rome même lui envoyait des auditeurs. La foule des rues, jalouse de le contempler, l'arrêtait sur son passage ; pour le voir, les habitants des maisons descendaient sur le seuil de leurs portes et les femmes écartaient leur rideau derrière les petits vitraux de leur étroite fenêtre. » Ses élèves se comptaient par milliers, et parmi eux beaucoup devinrent des maîtres illustres. On dit que de son école sont sortis un pape, dix-neuf cardinaux, plus de cinquante évêques ou archevêques de France, d'Angleterre et d'Allemagne, parmi lesquels le célèbre Pierre Lombard, évêque de Paris, dont le livre, *Liber sententiarum*, devint plus tard le bréviaire de l'enseignement théologique dans l'Université de Paris.

Quand on songe que ce qui constituait l'âme de cet enseignement c'était une certaine thèse sur les Universaux, on a quelque mal à comprendre un tel enthousiasme. La question de savoir si les genres sont de simples constructions de l'esprit ou s'ils ont quelque réalité objective en dehors des individus en qui le genre se réalise, la question de savoir, par exemple, si, en dehors des individus humains, il existe ou non quelque principe abstrait de l'humanité, en dehors des animaux quelque principe abstrait de l'animalité ; une telle question nous paraît bien abstraite, bien sèche, pour avoir pu soulever de si violentes passions.

En réalité, dans cette controverse fameuse, une multitude d'autres étaient engagées qui touchaient aux problèmes les plus vitaux que pût se poser la conscience morale et religieuse du temps. Admettra-t-on qu'il n'y a pas d'autre substance que les substances individuelles, que le genre n'est rien en dehors des individus qui le composent, qu'il n'est qu'un nom pour désigner la collection de ces individus ou l'assemblage de leurs caractères communs ? Alors les dogmes les plus fondamentaux de l'Église devenaient inintelligibles. Comment concevoir, par exemple, la Trinité divine ? S'il est vrai que l'individu seul, pris dans sa totalité et dans son unité, est une substance, si les divers éléments dont il est formé n'ont aucune réalité substantielle, alors, il fallait dire que les trois personnes divines sont trois substances distinctes, irréductibles, et admettre, par conséquent, un véritable polythéisme que réprouve l'esprit chrétien, ou bien soutenir que les trois personnes n'en font qu'une, qu'elles ne sont que des aspects différents d'une seule et même substance, qu'elles n'ont pas d'individualité distincte, et alors on aboutissait à un Unitarisme qui n'est pas moins contraire aux enseignements de l'Église. De même, comment de ce point de vue comprendre la présence réelle dans l'Eucharistie ? Si un fragment du pain est une substance une et indivisible, comment expliquer que cette substance puisse disparaître et être remplacée par une autre, tout à fait différente et qui, pourtant, conserve les apparences extérieures de la première ? De même encore, si les individus sont irréductibles les uns des autres, s'il n'y a pas entre eux de lien substantiel, si le genre dont ils sont des expressions différentes n'existe pas

par lui-même, comment la faute du premier homme ne lui a-t-elle pas été strictement personnelle ? Comment a-t-elle pu communiquer ses effets aux autres hommes qui ne l'avaient pas commise ? Le dogme du péché originel devient contradictoire.

Ainsi le réalisme, d'après qui les genres existent, apparaissait comme logiquement impliqué dans l'orthodoxie catholique, et il eut, en effet, en quelque sorte déjà le caractère d'une doctrine orthodoxe. Ainsi, par exemple, pour le réalisme, toute chose est formée de deux éléments; d'une part, le principe génésique, qui est le même chez tous les individus du genre, qui est l'âme de ces individus, qui est invisible, impalpable, purement spirituel; puis il y a l'enveloppe sensible, sous laquelle ce principe s'individualise, et qui fait qu'il présente des formes différentes aux différents lieux de l'espace. Alors, on peut concevoir que, dans l'acte de la consécration, le principe génésique, spirituel, du pain disparaisse, soit remplacé par un autre, sans que pourtant la forme matérielle du premier ait pour cela varié. C'est ainsi qu'un principe divin peut revêtir les espèces du pain. Mais, si le réalisme avait eu l'avantage de rendre plus facilement représentables certains articles de foi, que de difficultés il soulevait ! Si le genre existe, et s'il est une réalité, c'est lui qui est la vraie réalité ; tout ce qu'il y a d'individuel en nous n'est plus qu'apparence sensible, forme matérielle, pur accident. Ce qu'il y a de réel, ce n'est pas ce que nous avons en propre, c'est ce qui nous est commun avec toutes les choses du même genre ; l'individu disparaît donc dans le genre, et on aboutit logiquement à une conception panthéiste de l'univers.

Ainsi, ce qui était en question dans cette controverse, c'étaient les croyances qui étaient à la base de la conscience morale et religieuse du temps ; c'est la foi même qui était en jeu ; en définitive, sous ce problème abstrait et spéculatif en apparence, il y avait un premier et puissant effort pour confronter la foi avec la raison. Certes, on n'en était pas encore à révoquer en doute la vérité de la religion, mais on éprouvait le besoin de l'interroger, de lui demander ses titres au crédit qu'elle réclamait, de trouver une forme qui la rendît rationnelle, intelligible ; on éprouvait le besoin de la comprendre, sans même penser qu'elle pût être fausse ; et cela seul constituait une grande nouveauté. Car, du moment où l'on introduit la raison, la critique, l'esprit de réflexion dans un ordre d'idées qui, jusque-là, s'y étaient montrés réfractaires, c'en est fait ; l'ennemi est dans la place. On ne fait pas à la raison sa part et, du jour où elle s'est établie quelque part, elle finit toujours par se jouer des barrières artificielles à l'intérieur desquelles on essaye de l'enfermer. Ce fut l'œuvre de la scolastique. Elle a introduit la raison dans le dogme, tout en se refusant à nier le dogme. Entre ces deux puissances, elle a essayé de tenir la balance égale ; ce fut à la fois sa grandeur et sa misère.

Il y a vraiment quelque chose de passionnant et de dramatique dans le spectacle que nous donne cette époque tourmentée, ballottée entre le respect de la tradition et l'attrait du libre examen, entre le désir de rester fidèle à l'Église et le besoin croissant de comprendre. Ces siècles, que l'on a représentés parfois comme plongés dans une sorte

de quiétude et de torpeur intellectuelle, n'ont pas connu la paix de l'esprit. Ils ont été partagés contre eux-mêmes, tiraillés en des sens contradictoires ; c'est un des moments où l'esprit humain a été le plus en effervescence, en gestation de nouveautés. La récolte est réservée à d'autres temps ; mais c'est alors que se font les semailles. La moisson se fera en plein soleil, au milieu de la joie, dans l'éclat du XVIIe et du XVIIIe siècle. Mais les semailles ont été laborieuses, et ce sont elles pourtant qui ont fait la valeur de la moisson. Voilà ce qu'il faut bien avoir présent à l'esprit quand on entreprend l'étude de l'époque où nous entrons. Voilà ce qui explique la passion que le Moyen Age a mise dans ces débats. L'intérêt même qu'ils ont pour nous permet de comprendre celui qu'ils avaient pour les contemporains qui les ont vécus.

Voilà enfin, en grande partie, l'origine de l'influence d'Abélard. C'est qu'il s'est identifié à son siècle. C'est qu'il a connu mieux que personne cette discordance douloureuse qui a fait à la fois sa gloire et son malheur. Comme son temps, plus encore que son temps, il connut l'enthousiasme intellectuel et à la fin la souffrance du doute.

Sans donc nier l'influence personnelle d'Abélard, il ne faut pas l'exagérer. On a été quelquefois jusqu'à dire qu'il fut le fondateur de l'Université de Paris. C'est tout à fait inexact. D'abord, il n'y avait à ce moment aucune organisation qui pût être appelée de ce nom. De plus, l'intensité du mouvement qui se rattache à son nom dépend en grande partie de causes qui le dépassaient. Il y avait, dès lors, une anxiété intellectuelle, une soif de savoir et de comprendre qui furent les vraies forces motrices de ces foules qui se pressaient autour de lui. Ce qui est vrai, c'est que, grâce à ses qualités personnelles, il a contribué à fortifier ce mouvement et à le fixer, et, par là, il a frayé les voies à la fondation de l'Université. En effet, les multitudes d'étudiants qu'il avait attirés à Paris donnèrent encore plus d'éclat à cette ville, et renforcèrent encore le mouvement qui y entraînait tous les ans la jeunesse studieuse de l'Europe. Alors, les étudiants devinrent tellement nombreux que les maîtres eux-mêmes durent se multiplier ; l'École de Notre-Dame ne fut pas suffisante ; un grand nombre de maîtres se mirent à enseigner dans des maisons privées, à leur domicile particulier, dans l'île ou sur les ponts de la Seine. Cette multiplicité de maîtres ainsi groupés fut la matière, mais seulement la matière, qui donnera naissance à l'Université de Paris. Il nous reste à montrer comment elle va s'organiser et à définir le système scolaire qu'on appela de ce nom, système entièrement nouveau, sans analogue dans l'Antiquité.

## Chapitre VII - La genèse de l'université - L' « Inceptio » - la « licentia docendi »\*

Nous sommes arrivés, à la fin de la leçon dernière, au seuil d'une des questions les plus importantes que nous aurons à traiter dans ce cours. Il s'agit de savoir ce que fut la grande institution scolaire qui a pris dans l'histoire le nom d'Université de Paris ; quel est l'idéal pédagogique dont elle a été l'incarnation. Or, pour cela, le meilleur moyen est d'en faire la genèse, de chercher comment elle s'est formée, quelles sont les causes qui l'ont appelée à l'existence, de quelles forces morales elle est la résultante. C'est en voyant de quoi était fait le germe premier dont elle fut le développement, quels sont les éléments divers qui ont servi à le composer, comment ils se sont ajoutés les uns aux autres et combinés, que nous pourrons arriver à déterminer l'esprit dont elle s'est trouvée animée et qui a marqué son orientation.

L'intérêt de la question est multiple. D'abord, un intérêt pédagogique de première importance. Car l'Université de Paris a été la matrice où s'est élaboré tout notre système d'enseignement. Elle commença à comprendre dans son sein tout ce qui devait devenir plus tard notre enseignement secondaire, et c'est d'elle que sont sortis nos collègues. Toute notre évolution pédagogique ultérieure en porte la marque. Il y a en second lieu un intérêt historique qui, pour nous toucher moins directement, ne saurait pourtant nous laisser indifférent. C'est qu'il n'est pas d'institution qui exprime mieux l'état d'esprit médiéval. L'Université n'était pas simplement une école où l'on enseignait un certain nombre de disciplines. L'Université fut, plus peut-être que l'Église et le système féodal, l'institution la plus représentative de ce temps et comme son image. Jamais la vie intellectuelle des peuples d'Europe n'eut un organe aussi défini, aussi universellement reconnu et, somme toute, aussi approprié à sa fonction. Aussi l'influence des Universités fût-elle beaucoup plus considérable que ne le laissent soupçonner les historiens politiques. L'étude que nous allons faire servira à nous faire mieux comprendre cette organisation dont la nôtre est dérivée.

La question des origines de l'Université de Paris dans laquelle nous allons entrer a été déjà l'objet de nombreux et importants travaux. Sans vouloir faire ici une bibliographie complète, je dois tout au moins indiquer sommairement les principales sources auxquelles il faut se rapporter quand on entreprend d'étudier l'histoire de l'Université de Paris, ainsi que les principaux ouvrages où ces sources ont été déjà mises à contribution. Pour ce qui est des documents originaux, on les trouvera dans le *Cartularium Universitatis Parisiensis*, de MM. Denifle et Chatelain, dont les deux premiers volumes, parus en 1889 et 1891, nous mènent jusqu'à l'année 1350. Un autre ouvrage, très riche en matériaux et qui est en même temps la première histoire systématique de l'Université, est l'*Historia Universitatis Parisiensis a Carolo Magno ad*



*nostra tempora*, par du Boulay (Bulaeus), 6 volumes in-folio (1665-1679).

Malheureusement, l'auteur manque totalement d'esprit critique ; le récit qu'il nous fait des origines de l'Université est entièrement mythique. C'est de l'histoire légendaire. Elle n'en est pas moins restée classique pendant très longtemps et a été plus ou moins fidèlement reproduite par un très grand nombre d'auteurs dont il est inutile de rappeler les noms, leurs ouvrages étant sans valeur. Il y avait pourtant à la Sorbonne même un très ancien travail manuscrit qui avait précisément pour objet de réfuter du Boulay. Mais cette étude anonyme, intitulée *Universitatis Parisiensis ejusque Facultatum quatuor origo vera*, n'a pas encore été publiée.

C'est seulement dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle que l'histoire de l'Université de Paris est entrée dans la période scientifique. L'initiateur du mouvement a été Charles Thurot, qui, dans sa thèse de doctorat intitulée *De l'organisation de l'enseignement dans l'Université de Paris au Moyen Age*, Paris et Besançon, 1850, nous a donné un tableau, fait avec le plus grand soin, du système d'enseignement qui fonctionnait dans l'Université médiévale ; mais il ne fait que toucher à la question des origines. Cette lacune a commencé à être comblée dans le grand ouvrage du P. Denifle, *Die Universitaeten des Mittelalters bis 1400*, qui a commencé à paraître en 1885. Enfin, plus récemment, M. Rashdall nous a donné un ouvrage étendu sur les Universités de l'Europe au Moyen Age, *Universities of Europe in the middle age*, Oxford, 1895, 11 volumes, où Paris tient naturellement une grande place.

Ces indications données, nous pouvons nous-même aborder la question.

Nous avons eu pendant longtemps, et nous ne sommes pas sans entretenir encore aujourd'hui une certaine complaisance pour les explications historiques qui rendent compte des institutions sociales en les rapportant à quelque grand personnage, qui en aurait été le créateur et pour ainsi dire l'inventeur. Sous l'influence de cet état d'esprit, on a donc cherché dans notre histoire à quelle personnalité pouvait être rattachée l'Université de Paris. Or, il en est une qui, au seuil du Moyen Age, la domine de toute sa hauteur ; c'est Charlemagne. C'est ainsi que du Boulay a cru pouvoir faire remonter jusqu'à Charlemagne l'origine de l'Université. L'organisation universitaire serait le simple développement de l'École du Palais. Il n'est pas nécessaire d'examiner ici cette conception vraiment mythologique. Il suffit de faire remarquer que l'Université est née à Paris, comme je l'ai indiqué déjà, comme nous en aurons tout à l'heure des preuves nouvelles, a été une chose nécessairement parisienne, alors que l'École du Palais, attachée à la cour de Charles, était ambulante comme cette cour même. On n'est même pas sûr « que ce prince qui visita tant de villes, habita tant de palais, ait séjourné quelques heures dans la ville de Paris ». Le seul rapport qui ait existé entre Charlemagne et l'Université, c'est que Charles a attaché son nom à la résurrection des écoles cathédrales, et que l'école cathédrale de Paris a été, comme nous le verrons tout à l'heure, au moins en un sens, le berceau de l'Université.

Aujourd'hui, et même depuis longtemps, cette mythologie historique ne compte plus guère de défenseurs. Mais un autre personnage a succédé à Charlemagne dans le rôle qui lui était attribué : c'est Abélard. Même des historiens de grande valeur, comme Thurot, en ont fait le fondateur de l'Université. Il semblait que la grande activité intellectuelle qui se produisit alors avait ouvert une ère pédagogique entièrement nouvelle et, d'un autre côté, c'est à l'action personnelle d'Abélard que l'on attribuait, en majeure partie, cet enthousiasme scientifique qui entraînait vers Paris la population studieuse de l'Europe. Mais quelles qu'aient été les origines véritables de ce mouvement, et nous avons vu toutes les raisons de croire que les causes essentielles dont il dépendait dépassaient la personnalité d'Abélard, ce qui est certain c'est que, au moment où ce dernier voyait se presser autour de lui de véritables armées d'étudiants, il n'y avait encore rien à Paris qui méritât d'être appelé du nom d'Université. Une université, en effet, ce n'est pas simplement une école cathédrale ou abbatiale plus développée, plus fréquentée que les écoles ordinaires ; c'est un système scolaire entièrement nouveau dont nous verrons les caractères distinctifs se dessiner au fur et à mesure que nous avancerons dans notre étude. Or, au temps d'Abélard, il n'y avait pas encore d'autres écoles que celles qui étaient attachées aux Églises et aux monastères. Lui-même enseigna successivement d'abord dans le cloître de Notre-Dame, puis dans le monastère de Sainte-Geneviève, situé sur le haut de la montagne du même nom, à l'endroit où s'élève aujourd'hui le Panthéon ; et le fait que des milliers d'écoliers venaient dans ces écoles écouter la parole du maître n'en changeait pas la nature.

Et, cependant, il y avait dès lors une grande et importante nouveauté qui devait frayer les voies à l'Université, qui devait en rendre l'organisation nécessaire. Grâce à l'intensité accrue de la vie actuelle, grâce au prestige que prit alors Paris dans l'opinion publique de l'Europe tant à cause de sa situation centrale dans le royaume de France qu'à cause de l'enseignement d'Abélard, les écoliers devinrent tellement nombreux pendant le cours du XII<sup>e</sup> siècle que les écoles établies à l'intérieur des établissements religieux, églises ou monastères, ne suffirent plus à donner l'enseignement que réclamaient ces foules impatientes d'instruction. Elles y suffisaient d'autant moins que, bientôt, la plupart de ces écoles disparurent, à la seule exception de l'école cathédrale ou Notre-Dame. L'école Sainte-Geneviève, où Abélard avait enseigné avec tant d'éclat, déclina après lui et, dès la fin du XII<sup>e</sup> siècle, ou elle n'existait plus, ou elle n'était plus que l'ombre d'elle-même. Il en fut de même de l'école attachée à l'abbaye de Saint-Victor. Le cloître Notre-Dame devint ainsi le seul centre intellectuel de Paris, le seul centre d'éducation ouvert aux séculiers. Il ne pouvait évidemment offrir à la foule toujours croissante d'étudiants l'enseignement dont ils avaient besoin. Il fallut donc bien autoriser des maîtres particuliers à ouvrir des écoles en dehors de la cathédrale. Ils enseignaient dans des maisons privées, à leur domicile particulier ; mais ils étaient tenus par l'autorité diocésaine de résider dans l'île ou sur les ponts de la Seine. Il y en avait notamment un grand nombre qui avaient établi leurs écoles sur le petit pont (rue du Petit-Pont). Nous

connaissions un Jean du Petit-Pont, un Adam, un Pierre du Petit-Pont, qui furent des maîtres réputés du XII<sup>e</sup> siècle. Or, la création de ces écoles constituait une véritable révolution, qui en préparait une autre plus importante encore. Tant que les écoles étaient renfermées dans l'enceinte ou les dépendances soit des cathédrales, soit des monastères, elles n'avaient pas besoin de recevoir une organisation spéciale ; il suffisait que l'organisation ecclésiastique s'étendît jusqu'à elles. Elles étaient un organe de l'Église, soumises, par conséquent, aux règlements et à la discipline de l'Église. Mais voici maintenant qu'un nombreux personnel de maîtres et d'élèves se trouve désormais placé en dehors de l'atmosphère ecclésiastique ; bien qu'ils restent encore, et obligatoirement, tout près de la cathédrale, cependant, dans une large mesure, ils en sont indépendants ; ce sont des laïcs qui mènent une existence laïque ; ils ne sont plus soumis de la part de l'Église qu'à un contrôle indirect et lointain. Dans ces conditions, il était inévitable que des idées nouvelles, des aspirations nouvelles se fissent jour, qu'une vie scolaire toute nouvelle s'éveillât, à laquelle il fallait une organisation spéciale, très différente de celle que le Moyen Age avait connue jusqu'alors.

Quelle va être son organisation ?

L'époque à laquelle nous sommes arrivés est aussi celle où la vie corporative, dans toutes les sphères de l'activité publique, est en pleine floraison. D'une part, la similitude même des occupations inclinait les travailleurs d'une même profession à se rapprocher les uns des autres, à entretenir entre eux un commerce plus intime, et, d'un autre côté, les conditions mêmes de la vie sociale leur faisaient de ce rapprochement une nécessité. Car c'était seulement à condition de s'unir, de former des associations durables, assez puissantes pour imposer le respect, qu'ils pouvaient arriver à se faire garantir par le pouvoir le droit d'exister. Naturellement, ce droit impliquait presque nécessairement un monopole ; ceux qui l'avaient conquis entendaient le garder pour eux seuls. Mais ces monopoles n'allaient pas sans devoirs pour ceux qui en jouissaient ; car l'association, pour rester forte, imposait à ses membres des obligations auxquelles ils ne pouvaient pas se dérober sans renoncer à leurs privilèges. Groupements privilégiés, mais soumis en même temps à une discipline rigoureuse, tels sont les caractères des corporations médiévales. Or, les maîtres qui enseignaient côte à côte dans l'île de la cité se trouvaient dans une situation tout à fait comparable à celle des maîtres d'une industrie ou d'un commerce quelconque. Eux aussi exerçaient une même profession dont ils vivaient ; eux aussi avaient besoin de lutter pour s'assurer leur droit à l'existence. Ils devaient donc nécessairement s'organiser de la même manière, c'est-à-dire en corporation.

Une vieille coutume professionnelle fut comme le centre de cristallisation autour duquel vint s'organiser la corporation des maîtres. C'était depuis longtemps un usage établi que nul ne devait enseigner sans avoir suivi pendant un temps déterminé - qui paraît avoir varié entre cinq et sept ans - l'enseignement d'un maître dûment autorisé, et sans que

ce dernier ait donné à son élève une sorte d'investiture. Déjà, au temps d'Abélard, ce principe était reconnu. En effet, à un moment donné de sa carrière, Abélard eut l'ambition d'enseigner la théologie ; il fut obligé de se conformer à l'usage et de se mettre à l'école d'un maître reconnu de théologie, avant de professer lui-même. Le théologien dont il suivit les leçons fut Anselme de Laon. Mais, par suite de son impatience naturelle, de sa confiance dans son génie, il abrégea la période normale de scolarité et, sans avoir reçu l'autorisation de son maître, ouvrit lui-même un cours. Cette incorrection fut jugée très sévèrement comme une véritable faute. Il fut contraint de quitter Laon, où il avait osé enseigner ainsi contre toutes les règles, et, quand il fut déféré au concile de Soissons, on lui fit un grief spécial de cette usurpation : il fut accusé d'avoir ouvert son cours « sans maître », *quod sine magistro ad magisterium... accedere praesumpsisset*. Ces expressions nous montrent bien que la présence d'un maître au moins était nécessaire à la première leçon de son élève, pour que celui-ci pût enseigner.

Le rôle du maître ne se bornait pas d'ailleurs à écouter passivement la leçon ; mais c'est lui qui remettait au débutant les insignes de sa charge nouvelle ; après quoi, il l'embrassait et lui donnait sa bénédiction. Cette cérémonie, qui était certainement très ancienne, quoiqu'elle ait pu ne pas exister toujours sous la forme qu'elle prit plus tard, reçut, à partir d'un moment que nous ne pouvons fixer, le nom d'*inceptio* (début, essai inaugural). Or, il est manifeste que, dans l'*inceptio*, il y avait déjà cette idée que l'élève d'hier, pour devenir un maître, devait être au préalable reçu dans la société des maîtres par un ou plusieurs d'entre eux. Elle implique que seuls les maîtres en exercice avaient qualité pour conférer le droit d'enseigner. On y sent donc déjà un certain sentiment de solidarité professionnelle et la revendication d'un véritable monopole, premier germe de toute vie corporative. Il y a, en effet, un rapport très étroit entre cet usage et l'organisation corporative en général ; ce qui le prouve, c'est qu'il n'y a guère eu de corporations où l'on ne rencontre quelques pratiques du même genre. C'est la réception du nouveau compagnon dans le corps de métier après qu'il a présenté et fait accepter son chef-d'œuvre. C'est la réception du jeune novice par ses aînés dans la corporation de la chevalerie. Cette dernière cérémonie présente même avec l'*inceptio* des ressemblances qui ont été remarquées : on dirait que la maîtrise a été considérée comme une sorte de chevalerie intellectuelle. Ainsi, dans certains pays, c'est par l'épée, par l'anneau qu'on avait coutume d'investir le nouveau docteur comme le nouveau chevalier ; de même, un bain préliminaire, destiné sans doute à purifier le candidat, paraît avoir été exigé dans l'un et l'autre cas.

Le sentiment de solidarité qui s'exprimait ainsi est, d'ailleurs, bien facile à comprendre. Les maîtres en charge avaient intérêt à ce que l'on ne pût pas devenir leur collègue sans leur consentement ; c'était un moyen de contenir, de limiter la concurrence, en même temps que de maintenir le respect des traditions. Or, si ce sentiment était déjà vif et agissant au temps d'Abélard, alors qu'on n'enseignait pas encore en dehors des églises

et des monastères, à un moment où, par conséquent, le nombre des maîtres était réglé par l'autorité religieuse, où rien ne menaçait les traditions, à plus forte raison ce sentiment dut-il s'aviver et se développer quand les maîtres cessèrent d'être renfermés dans l'enceinte de la cathédrale, quand, par suite, ils purent se multiplier et enseigner avec une multiplicité beaucoup plus grande. Les maîtres en exercice devaient naturellement sentir plus encore que par le passé le besoin de s'organiser contre l'intrusion de nouveaux venus, à moins qu'ils ne satisfissent à des conditions déterminées. Mais, pour cela, il fallait se grouper, s'associer d'une manière durable, élaborer une discipline commune, c'est-à-dire développer cette vie corporative qui était déjà en germe dans la cérémonie de l'*inceptio*. C'est ainsi que la corporation enseignante est sortie, par une évolution spontanée, de la pratique de l'*inceptio* et des idées qu'elle impliquait.

Mais, si cette cause avait été seule agissante, cette corporation naissante n'aurait vraisemblablement pas dépassé un degré très moyen de vitalité ; elle ne serait pas devenue une des institutions fondamentales de la société médiévale. Pour qu'un groupe social quel qu'il soit, professionnel ou autre, acquière une suffisante cohérence, une suffisante conscience de soi-même et de son unité morale, il ne suffit pas qu'il y ait entre ses membres un certain nombre d'idées et de sentiments communs. Il faut encore qu'il soit provoqué à s'opposer à d'autres groupes qui le limitent et lui résistent. Il faut que les nécessités de la lutte l'obligent à se replier sur lui-même et à s'organiser fortement. C'est ce qui est arrivé à la corporation à la formation de laquelle nous sommes en train d'assister. Nous venons de voir quelle cause l'a appelée à l'existence. Mais ce qui lui a donné sa physionomie propre, ce qui l'a obligée à des progrès rapides, c'est la guerre qu'elle a soutenue contre un autre corps, très puissant, d'où elle sortait en un sens : ce corps, c'est l'Église. Car, si les maîtres étaient maintenant établis en dehors de la cathédrale, ils conservaient avec elle des attaches qu'ils ne purent rompre qu'après une lutte de plusieurs siècles.

Pour comprendre ce que fut cette lutte et quelles en furent les conséquences, il nous faut tout d'abord nous représenter, au moins sommairement, comment l'enseignement était organisé dans le cloître Notre-Dame, ainsi que, d'ailleurs, dans les écoles cathédrales en général.

A l'origine, chacune de ces écoles était placée directement sous la surveillance de l'évêque. C'est lui qui nommait les maîtres ; mais, le plus souvent, il confiait la direction pédagogique de l'école à un maître particulier généralement choisi dans le chapitre. Ce maître portait le nom de *magister*, *magister scholarum*, *caput scolae* ou, plus brièvement, *scolasticus*, que l'on traduit d'ordinaire par écolâtre. L'écolâtre commença par n'avoir d'autre autorité que celle que lui déléguait l'évêque. Mais, au XII<sup>e</sup> siècle, ses pouvoirs grandirent. Comme les écoles étaient devenues plus nombreuses et plus importantes, l'évêque ne pouvait plus porter la responsabilité de leur administration ; il chargea donc

l'écolâtre de choisir et de nommer les maîtres, c'est-à-dire de conférer à ceux qui le méritaient le droit d'enseigner, la *licentia docendi*. C'était une sorte de certificat de moralité et de capacité que l'écolâtre devait décerner gratuitement à quiconque en était digne. Dès lors, la fonction de l'écolâtre prit une importance qu'elle n'avait pas primitivement. Il cessa d'être un simple maître ; même il confia par la suite à un autre le soin de diriger l'école épiscopale. Son rôle principal fut désormais d'accorder ou de refuser la licence aux candidats à la maîtrise, et cela dans toute l'étendue de la circonscription qui dépendait de l'Église ou de la cathédrale à laquelle il était attaché. Cette fonction nouvelle et considérable était généralement remplie par le chancelier de la cathédrale, et c'était notamment le cas à Paris ; ce choix s'explique par ce fait que le chancelier avait la garde des archives, ce qui exigeait nécessairement une certaine instruction. Quiconque voulait ouvrir une école, donner un enseignement était donc tenu d'obtenir du chancelier de Notre-Dame sa licence, et c'est seulement après s'en être muni qu'il lui était possible d'être admis à l'*inceptio*, c'est-à-dire de se faire recevoir dans la corporation. La licence et l'*inceptio* (première forme du doctorat) étaient donc deux degrés, deux grades nécessaires qu'il fallait conquérir pour pouvoir réellement exercer la maîtrise.

Et c'est de là qu'est venu le conflit. En effet, ces deux grades étaient conférés par deux pouvoirs différents et qu'animait un esprit différent. Les maîtres n'avaient pas à intervenir dans la manière dont le chancelier s'acquittait de ses fonctions ; il donnait ou refusait la licence comme il l'entendait. Il pouvait être ainsi amené à fermer la carrière à des candidats que leurs maîtres jugeaient très dignes, ou inversement. On conçoit sans peine avec quelle impatience ils supportaient cette intervention d'un personnage qui n'était pas des leurs, et qui n'avait pas pour lui l'autorité de la compétence. Cette dépendance leur était d'autant plus odieuse qu'elle durait toute la vie. Le chancelier pouvait toujours retirer la licence, même une fois concédée, à quiconque lui paraissait avoir démérité. Il était, pour tout le personnel des écoles, maîtres et élèves, une sorte de juge ordinaire, et les jugements qu'il rendait étaient sanctionnés par la peine redoutée de l'excommunication. Pour se libérer de cette servitude, les maîtres sentirent bien vite le besoin de s'unir plus étroitement, de se donner une organisation plus unitaire et plus forte. Et, comme ils devenaient plus nombreux, que leur ascendant moral allait en croissant, l'autorité ecclésiastique, de son côté, se rendit compte que cette opposition, que ces velléités d'indépendance n'étaient pas à dédaigner ; que, si l'on ne parvenait pas à briser ces résistances, c'en était fait de l'ancienne influence de l'Église. Le chancelier, et l'évêque dont il était le représentant, firent donc tout ce qui était en eux pour s'opposer aux progrès de la corporation nouvelle, de même que celle-ci fit tous ses efforts pour faire reculer l'autorité diocésaine.

Un long duel s'engagea entre ces adversaires. L'arme du chancelier, c'était l'excommunication ; l'arme des maîtres, c'était d'abord le boycottage des licenciés qu'on voulait leur imposer ; en leur refusant l'entrée de la corporation, en refusant de les traiter comme collègues, en refusant de procéder à leur *inceptio*, ils annulaient pratiquement le droit qui leur avait été accordé. Une autre arme, c'était la menace de suspendre les leçons ; car, par suite de l'importance de la population scolaire, de son état, toujours latent, d'effervescence, ces suspensions concertées et générales étaient l'origine de troubles graves que l'évêque ne laissait pas de redouter. Ce qui fait l'intérêt historique de cette lutte, c'est qu'elle mettait aux prises deux grandes puissances morales. D'un côté, la puissance traditionnelle de l'Église, hier encore souveraine à l'École, souveraine légitime, en un sens, puisque l'École était son œuvre ; de l'autre, la puissance nouvelle qui était seulement en train de se former, puissance débile encore, par conséquent, mais qui représente l'avenir et qui est destinée à orienter l'École dans des voies nouvelles. C'est au cours de cette lutte que la corporation naissante s'affermir, se trempa, prit conscience d'elle-même et se fit sa personnalité.

Cependant, si, au moment où elle n'était encore qu'un organisme faible et tendre, elle avait été abandonnée à ses seules forces, elle fût venue infailliblement se briser contre la vieille organisation épiscopale, forte d'une longue tradition, forte du respect séculaire dont elle était entourée et des puissants moyens d'action dont elle disposait. Pour que la corporation des maîtres ne fût pas écrasée dans l'œuf, pour ainsi dire, il leur fallait donc s'allier à quelque autre puissance qui les aidât et les soutînt. *A priori*, on pourrait penser qu'ils s'adressèrent nécessairement au pouvoir royal, qui était le plus proche et qui était le défenseur naturel des intérêts laïcs et temporels. Et, cependant, il n'en fut rien. Ce fut à une puissance lointaine et essentiellement religieuse, à la puissance religieuse par excellence, que les maîtres demandèrent le secours dont ils avaient besoin : ce fut à la papauté. Et la papauté leur prêta son appui, les protégea, les défendit contre la cathédrale avec une suite de vues, une constance, une fidélité qui ne se démentirent pas, au moins pendant le premier siècle de leur existence corporative. C'est ainsi que des bulles successives viennent, sur la sollicitation des maîtres, accroître leur autonomie et renfermer, au contraire, dans des limites de plus en plus étroites les pouvoirs du chancelier. Déjà, vers 1210, la société des maîtres acquiert le droit de se choisir un chef qui la représente, qui agisse en son nom, par l'intermédiaire duquel elle pût ester en justice. Son action était ainsi rendue plus prompte, sa résistance mieux organisée, en même temps que la société acquit plus de cohésion et d'unité. En 1212, de nouvelles bulles obligèrent le chancelier à conférer la licence à tout candidat qui serait présenté comme digne de ce grade par un certain nombre de maîtres, nombre variable suivant la nature de l'enseignement que le candidat aspirait à donner. En 1215, toutes ces mesures sont réunies en un code par le légat du pape, le cardinal Robert de Courçon, et ce code reconnaît à la société des maîtres le droit de légiférer pour tout ce qui concerne sa vie intérieure et de réclamer de ses membres un serment d'obéissance aux statuts de

la compagnie. Enfin, vers 1220, l'arme la plus puissante dont disposait le chancelier est définitivement brisée ; il lui est interdit d'excommunier en bloc la corporation à moins d'y être autorisé par le Saint-Siège.

Il est inutile de suivre pas à pas cette émancipation progressive ; mais ce qui est plus intéressant encore que cette émancipation même, c'est la manière dont elle fut obtenue. C'est cette curieuse alliance de la papauté et du corps enseignant, en dépit de la distance matérielle et morale qui les séparait. Il y a là un fait qui mérite d'être expliqué, car il résulte de causes profondes ; car il tient à un des caractères essentiels de cette Université qui est en train de se constituer. Ce n'est pas, en effet, par suite d'un hasard, d'une idée fortuite, que les maîtres de Paris furent amenés à se tourner vers le pape et que le pape se fit leur défenseur. Mais il était dans la nature des choses que cette relation s'établît entre ces deux forces morales. C'est qu'en effet, comme nous l'avons vu, les écoles du Moyen Âge, en général, mais surtout l'École de Paris, avaient un caractère international. Elle n'était pas la chose d'une nation, mais du monde chrétien tout entier. Elle comprenait des maîtres et des élèves de toute nationalité indistinctement. Il y a plus ; dans les premières années du XIII<sup>e</sup> siècle, les grades qui étaient conférés à Paris étaient reconnus comme valables dans tous les pays d'Europe. La licence d'enseigner, obtenue à Paris, n'était pas limitée à la France, mais impliquait le droit d'enseigner dans toute espèce de pays, *jus* ou *licentia ubique docendi*. Le docteur de l'Université de Paris était regardé comme un docteur de l'Église universelle, *Doctor universalis ecclesiae*. C'était là une conséquence naturelle de cette espèce de cosmopolitisme que nous avons déjà signalé comme une des caractéristiques de la vie sociale au Moyen Âge.

Nulle part, il ne paraissait plus accentué que dans la vie intellectuelle et scolaire. Paris était regardé comme la capitale intellectuelle, non pas simplement du royaume, mais de la chrétienté tout entière. *Sacerdotium, imperium, studium*, le sacerdoce, l'empire, l'enseignement, voilà, dit un écrivain du Moyen Âge, les trois colonnes sur lesquelles repose le monde chrétien. Le sacerdoce avait son siège à Rome ; le pouvoir temporel (*imperium*) était entre les mains de l'empereur ; le *studium*, l'enseignement, avait son centre à Paris. Dans ces conditions, cette Université de Paris, dont nous sommes en train de suivre la formation, devait naturellement apparaître comme un organe non de telle société particulière, mais de la société chrétienne dans son ensemble ; et par suite, il était naturel qu'elle se rattachât au pouvoir suprême qui dominait l'univers chrétien, c'est-à-dire la papauté. Seule, la papauté était assez haut placée pour apercevoir la valeur relative des choses et mettre chacune à sa place pour empêcher, par suite, que des intérêts locaux, particuliers, comme ceux d'un chapitre ou d'un évêque, ne prissent le pas sur ces intérêts généraux, universels dont l'Université parisienne était l'organe. Voilà comment l'Université vint mettre son organisation encore rudimentaire à l'abri du Saint-Siège, et comment le Saint-Siège la prit sous sa protection. L'étroit rapport qui unit



ainsi ces deux grandes forces morales étaient si bien conformes à leur nature, que très tôt dès le Moyen Âge, dès le milieu du Moyen Âge, ce fut un principe que seul le pape avait vraiment qualité pour fonder une école universelle, un *studium generale*, analogue à l'Université de Paris, avec la faculté de conférer le *jus docendi ubique*. Du moins, le seul pouvoir qui, lui aussi, revendiqua et dans une certaine mesure exerça ce même droit, ce fut le pouvoir impérial ; or, si l'empereur prétendait également à cette prérogative, c'est parce qu'il se considérait, lui aussi, comme le chef de la chrétienté, le chef temporel. C'était donc toujours la même idée, à savoir que des écoles comme celle de Paris étaient la chose commune de la chrétienté. Et, d'ailleurs, les Universités qui prirent naissance de cette manière par un bref impérial sont infiniment moins nombreuses que celles qui durent leur existence à une bulle papale.

Ce caractère de l'Université primitive méritait d'être remarqué non pas seulement parce qu'il éclaire ce que l'Université fut à cette époque lointaine, mais parce qu'il nous aide à comprendre ce qu'est normalement, ce que doit être une Université même aujourd'hui. Il paraît, en effet, difficilement admissible qu'une institution puisse, au cours de son histoire, se dépouiller totalement d'un caractère qui était à ce point inhérent à sa nature, au moment où elle s'est constituée. Ne serait-ce pas dire, en effet, que cette constitution a, chemin faisant, changé totalement de nature, qu'elle est devenue autre chose, qu'elle n'a plus rien de commun que le nom avec ce qu'elle fut autrefois, et que cette sorte d'étiquette est un trompe-l'œil et confond deux réalités extrêmement différentes ? Si donc l'Université a commencé par être essentiellement un organe international de la vie intellectuelle et scolaire, il est permis de croire qu'elle ne peut, même actuellement, affecter un caractère étroitement national sans mentir à sa nature. En fait, il n'est guère d'Universités européennes qui n'aient gardé quelque chose de cet ancien internationalisme, et ne voyons-nous pas nos Universités renaissantes depuis une vingtaine d'années chercher d'elles-mêmes à s'ouvrir au-dehors, appeler à elles maîtres et étudiants étrangers, multiplier les occasions d'assumer une autre mentalité que la nôtre, tout en s'efforçant d'étendre leur action au-dehors des frontières, travailler, en un mot, et tendre peu à peu à devenir un foyer de civilisation internationale ? Les Universités actuelles doivent être pour l'Europe actuelle ce que les Universités du Moyen Âge furent pour l'Europe chrétienne. Ne sont-elles pas les centres où s'élabore la pensée scientifique qui est encore beaucoup plus indépendante de toutes les contingences nationales, beaucoup plus universelle, par conséquent, que ne le fut la pensée chrétienne ?

En somme, nous avons vu dans cette leçon comment se forma la corporation des maîtres qui, à partir du milieu du XII<sup>e</sup> siècle, peuplaient la cité, et quelles causes formèrent et développèrent cette corporation. Il nous reste à rechercher comment cette

corporation s'est organisée intérieurement, quelle était la structure de l'Université, avant d'étudier les méthodes et le contenu de son enseignement, c'est-à-dire son corps avant son esprit.

## Chapitre VIII - Le sens du mot « Universitas - Le caractère mi-ecclésiastique mi-laïque de l'université - L'organisation intérieure (Nations et facultés)

Nous avons assisté, dans la dernière leçon, aux premiers débuts de l'Université. Bien loin qu'on puisse, comme l'ont fait certains historiens, l'attribuer à l'action personnelle de quelques hommes de génie, nous avons vu qu'elle était le produit de causes générales, l'aboutissement d'une évolution si continue, si ininterrompue qu'il n'est pas possible de dire avec précision à quel moment elle apparaît, de fixer la date où elle a commencé d'exister. Une fois que des écoles se furent fondées en dehors de la cathédrale, des causes diverses amenèrent les maîtres qui y enseignaient à se rapprocher les uns des autres, à se fédérer, à former une association de mieux en mieux organisée. A quel moment atteignit-elle un degré de cohésion et d'unification suffisant pour qu'on puisse y voir quelque chose qui ressemble à ce qu'on appellera ensuite Université ? Il n'est pas possible de répondre à cette question. C'est seulement en 1210 que la société des maîtres s'est fait des statuts réguliers et écrits. Mais bien certainement elle avait auparavant des statuts coutumiers et non codifiés, des usages, sinon des lois et des règlements précis. Nous savons, en effet, que, vers 1170-1180, Jean de Cella, qui fut depuis abbé de Saint-Albain, se trouvant alors à Paris, fut reçu dans la société des maîtres parisiens : *ad electorum consortium magistrorum meruit attingere*. D'un autre côté, un écrivain de l'époque, Jean de Salisbury, qui fut en France jusqu'en l'année 1149, ne fait pas la moindre allusion à aucun groupement de ce genre. C'est donc entre 1150 et 1180, c'est-à-dire vers la fin du XII<sup>e</sup> siècle, que cette association commence à avoir une forme assez définie et à jouer un rôle assez apparent pour que les observateurs en aient pu noter l'existence.

L'Université a donc commencé par n'être rien autre chose qu'une corporation de maîtres différents. Pour se faire une idée de la réalité que ce mot exprimait au Moyen Age, au moins pendant très longtemps, il faut nous soustraire à l'action de certaines idées préconçues. Aujourd'hui, nous sommes habitués à concevoir une Université comme un établissement scolaire, défini, situé, comme une École unique et où des maîtres enseignent l'universalité du savoir humain. Or, tout d'abord, pour ce qui est de l'établissement ou du groupe d'établissements communs, qui sont pour nous comme l'emblème, comme l'expression matérielle de l'Université, il n'en saurait être question au Moyen Age. Il n'y avait aucun édifice spécial affecté aux services communs, scolaires ou autres, de l'Université. Les réunions avaient lieu dans des églises ou des couvents, mais sur lesquels le corps des maîtres n'avait aucun droit et qui, d'ailleurs, n'étaient pas fixés une fois pour toutes, mais étaient choisis suivant les circonstances. Ce n'est que vers le commencement du XIV<sup>e</sup> siècle que la situation commence à changer. A ce moment, on voit les groupements nationaux que comprenait l'Université commencer à louer

collectivement des écoles, et c'est seulement au XVe siècle que les Facultés deviennent propriétaires. Encore ne connaissons-nous pas, même à cette époque, de propriété commune à toute l'Université. Même le Pré-aux-Clercs (situé sur l'emplacement de la rue de l'Université) appartenait à la seule Faculté des arts. L'Université médiévale était donc à peu près complètement dénuée de tout patrimoine. Elle n'avait pas de racines dans le sol. Elle était exclusivement constituée par un groupe de personnes sans avoir commun. D'ailleurs, cette pauvreté fit la force morale des Universités et aida beaucoup à leur développement. Quand l'Université se trouvait en conflit avec les autorités ecclésiastique et laïque, la meilleure arme dont elle disposait pour avoir raison de ses adversaires, c'était la grève. Elle suspendait ses leçons, et se transportait ailleurs ou se dispersait. Elle eut recours plusieurs fois à cette *ultima ratio* qui, par suite, ne laissait pas d'être redoutée. En 1259, par exemple, ne voulant pas se soumettre à un bref papal, elle se déclara dissoute. Or, ce qui fait qu'elle pouvait, avec une aisance relative, en venir à cette extrémité, c'est qu'elle n'était pas propriétaire ; c'est qu'elle n'était qu'un groupe de personnes qui pouvaient se séparer comme elles s'étaient unies, dès que le besoin s'en faisait sentir. Les maîtres pouvaient facilement se partager le faible avoir commun qui était liquidé, et s'en aller enseigner partout où ils trouvaient des locaux propres à servir d'école. Rien ne les retenait à Paris. Ils ne laissaient derrière eux aucuns biens sur lesquels le fisc royal ou l'Église pussent mettre les mains. Il y a des circonstances où la pauvreté est une force pour les groupes ; elle leur donne une mobilité qui accroît leur capacité de résistance.

De même que de la notion d'*Universitas* il faut exclure toute idée d'établissement scolaire collectif, de même il faut se garder d'entendre ce mot comme s'il signifiait que l'enseignement donné par les maîtres associés était nécessairement encyclopédique, embrassait l'ensemble de toutes les disciplines humaines. Ce terme est, en effet, emprunté à la langue juridique, et a uniquement le sens d'association douée d'une certaine unité, de corporation. Il est synonyme de *societas*, de *consortium*, et ces différentes expressions sont souvent prises l'une pour l'autre indifféremment. Il en est de même primitivement du mot de *collegium*, bien que, dans la suite, il fût plus spécialement employé pour désigner un organe spécial de l'Université dont nous aurons sous peu à raconter la formation. Ce n'est pas seulement quand il s'agit de la société des maîtres que ce mot d'*Universitas* signifie corporation ; mais on le trouve également employé pour désigner les corporations industrielles, et même tout groupement d'une certaine consistance, doué d'une certaine unité morale, comme le tout formé par l'ensemble des chrétiens. Aussi, par lui-même, ce terme n'avait à aucun degré un sens scolaire et pédagogique. Pendant longtemps, quand on voulait lui donner cette signification spéciale, il fallait le déterminer par d'autres expressions. On disait *Universitas magistrorum et scholarum*, ou bien encore *Universitas studii* ; le mot *Studium* était, en effet, le plus employé pour indiquer la vie pédagogique qui se développait au sein de la corporation.

Au reste, *Universitas* pouvait si peu signifier universalité du savoir, totalité des connaissances humaines, que, très souvent, il est employé pour désigner une fraction seulement de ce qu'on appelait plus proprement Université. Le même mot s'appliquait au tout et à la partie. Ainsi, comme nous le verrons sous peu, l'ensemble des maîtres qui enseignaient les arts libéraux forma, très tôt, à l'intérieur de la corporation totale, une corporation spéciale, celle des artistes ; on lui donna souvent le nom d'*Universitas*. On disait l'Université des artistes, *universitas artistarum*. Même il y avait peu d'Universités auxquelles le mot d'*Universitas* eût pu s'appliquer s'il avait eu réellement la signification d'enseignement encyclopédique. Plus d'une Université ne donnait qu'un enseignement limité à une discipline ; à Montpellier, on n'enseignait que la médecine ; à Bologne, pendant longtemps, on n'enseigna que le droit. Même à Paris, la mère des autres Universités, au moins pendant longtemps, le droit civil ne fut pas enseigné. Il y a plus. Alors que le mot d'Université implique avant tout pour nous l'idée d'un groupe de maîtres associés dans une même œuvre d'enseignement, il y eut au Moyen Age des Universités sans maîtres, des Universités qui ne comprenaient que des étudiants. C'est le cas de Bologne, par exemple ; à Bologne, on ne professait que le droit ; les étudiants en droit étaient des hommes d'un certain âge ; très souvent des ecclésiastiques déjà munis de bénéfices. De pareils auditeurs n'entendaient pas se laisser régenter. Ils formaient donc une corporation, une *Universitas*, distincte et indépendante du collège des maîtres ; et c'est leur corporation qui, en raison de sa forte organisation, y faisait la loi, imposait sa volonté aux maîtres, qui étaient bien obligés d'en passer par où voulaient leurs élèves. Si paradoxal que puisse nous paraître ce type d'organisation scolaire, il a existé et dans plus d'un cas.

Ainsi, l'Université a commencé par être un groupement d'individus, et non un groupement d'enseignements. Elle a exprimé d'abord la solidarité des maîtres beaucoup plus que la solidarité des enseignements ; celle-ci ne serait qu'un ricochet de celle-là. C'est l'association des personnes qui aurait entraîné à sa suite l'association des études. Si l'on songe, d'autre part, que les maîtres furent amenés à se rapprocher et à s'unir, en somme, sous l'influence de causes fortuites, à savoir les conditions particulières de la société d'alors, qui faisaient de la vie corporative une nécessité, et le besoin de se défendre contre le chancelier de Notre-Dame, on en vient à se demander si cette institution scolaire, qui a eu pourtant sur le Moyen Age et, par suite, sur les temps qui ont suivi, une telle influence, n'est pas elle-même la résultante de causes passagères, locales, sans rapport logique avec l'effet qu'elles ont produit. Cette concentration des disciplines et, autant que possible, de toutes les disciplines humaines, qui a été la vraie fonction utile des Universités dans le passé et dans le présent, serait un contrecoup inattendu, imprévu, en partie tardif, d'accidents historiques, de particularités contingentes qui se sont trouvées réunies en un lieu et en un temps déterminé. Et il n'est pas douteux que cette interprétation des faits ne contienne quelque part de vérité. Mais, d'autre part, si l'on songe que l'Université n'est pas l'institution d'un temps ni d'un pays,

mais qu'elle s'est perpétuée jusqu'à nous et que l'organisation qui la caractérise s'est propagée dans toute l'Europe, qu'elle s'est adaptée aux milieux sociaux les plus divers - car on sait que l'Université de Paris et l'Université de Bologne, mais la première à un plus haut degré que la seconde, ont été les deux prototypes sur lesquels les autres se sont modelés avec une fidélité et un respect vraiment extraordinaires - si l'on songe à tout cela, il paraît impossible qu'elle n'ait eu véritablement pour causes que des incidents, pour ainsi dire, de notre histoire nationale et parisienne.

C'est bien le groupement des personnes, le groupement des maîtres qui est le fait primitif ; c'est lui qui a suggéré l'idée de grouper les études, les enseignements, et de les concentrer. Mais, d'un autre côté, l'idée n'aurait pas eu une telle fortune, elle ne se serait pas généralisée avec une telle rapidité, ni maintenue avec une telle constance si elle n'avait pas été déjà dans l'air, si elle n'avait pas répondu aux aspirations du Moyen Age et aussi des temps suivants. Et n'avons-nous pas, en effet, déjà trouvé cette idée à la base de tous les systèmes d'enseignement dont nous avons eu à parler ? N'avons-nous pas, en effet, constaté que, plus ou moins consciemment, elle était inhérente à la notion même de l'enseignement éducatif qui apparaît avec le christianisme et qui n'a fait depuis que se développer ? C'est l'idée que l'enseignement ne doit pas être dispersé, s'il veut avoir une action éducative ; que toutes les disciplines enseignées doivent être groupées étroitement en vue d'un but commun et dans un même esprit. Eh bien, c'est la même idée que nous retrouvons ici, mais agrandie, et développée sur une aire beaucoup plus étendue que dans le passé. Cette fois, il ne s'agit plus seulement de quelques maîtres associés dans une même œuvre pédagogique, comme c'était le cas dans les écoles cathédrales, mais de centaines de professeurs se concertant pour organiser en commun un enseignement qui s'adresse à des milliers d'étudiants. Sans doute, l'idée n'eût pas pris un tel essor si des causes diverses n'avaient concentré sur un point déterminé du territoire européen une multitude de maîtres et ne les avaient amenés à se grouper ; mais, d'un autre côté, le seul spectacle de cette association n'eût pas suffi à éveiller l'idée d'un organisme scolaire aussi ample, aussi complexe, si elle n'avait déjà en quelque mesure existé dans les esprits, sous une forme plus modeste, mais toute prête à prendre une extension plus grande dès que les circonstances l'y provoqueraient.

En fait, nous la voyons dans certains cas s'affirmer, alors que pourtant les circonstances ne l'y invitent pas. Nous avons montré que dans la conception première de l'*Universitas* la nécessité d'un enseignement encyclopédique n'était pas immédiatement impliquée, que la plupart des premières Universités n'eurent pas ce caractère. Mais il n'est pas moins certain qu'elles tendaient d'elles-mêmes et spontanément à l'acquérir. Si, en effet, elles se trouvaient ne comprendre qu'un ordre d'enseignement, elles aspiraient instinctivement à être plus compréhensives. C'est ce que reconnaît l'un des historiens qui a le plus contribué à démontrer le sens restreint du mot *Universitas*. « La proposition (de Savigny), dit-il, que, pour le Moyen Age, la principale affaire d'une Université n'était

pas d'embrasser la totalité des sciences, peut induire en erreur. Si l'on ne peut regarder ce caractère encyclopédique comme l'essentiel de l'Université, on y voyait pourtant un but très désirable. » Dès 1224, Frédéric II voulait au *Studium generale* qu'il fonda à Naples des représentants de toutes les sciences, *doctores et magistri in qualibet facultate*. Et dans les brefs, bulles qui fondèrent les Universités, on retrouve toujours la même phrase, énonçant que les privilèges ainsi concédés doivent s'appliquer *in quavis licet facultate*. On ne l'enfermait pas dans des limites définies, mais, au contraire, on ouvrait devant elle un champ illimité. C'est ainsi donc qu'on sentait bien dès ce moment que l'Université ne remplirait toute sa destinée, ne serait vraiment elle-même que dans la mesure où elle comprendrait une pluralité ou même la totalité des enseignements. Ce n'était qu'un idéal, rarement réalisé, mais dont elle tendait et devait tendre à se rapprocher. Voilà ce qu'il ne faut pas perdre de vue quand on veut comprendre la manière dont l'Université s'est formée et développée. Outre les causes extérieures qui l'ont appelée à l'existence, et quelle qu'ait été l'influence de ces causes contingentes qui ont certainement laissé leurs marques sur l'organisation universitaire, il y eut un facteur intérieur sans lequel elles seraient restées plus ou moins stériles pédagogiquement ; c'est une conception *sui generis* de l'éducation et de l'enseignement qui caractérise les sociétés chrétiennes, conception qui préexistait à la fonction de la corporation enseignante, mais qui y trouva les moyens de se réaliser de la manière la plus active qui se pût concevoir.

Après avoir exposé les causes qui ont déterminé la formation des Universités, il nous faut maintenant chercher à voir de plus près en quoi consistait la corporation universitaire.

Et, tout d'abord, il y a une question qui a été passionnément controversée et que nous ne pouvons passer sous silence, car, suivant la solution qu'on y apporte, on se fait de l'Université une conception très différente. L'Université était-elle un corps laïque ou ecclésiastique ? Le problème fut très discuté au XVII<sup>e</sup> siècle entre juristes parce qu'il avait un côté juridique ; mais il a aussi une importance morale et historique.

La manière même dont l'Université a pris naissance ne permet guère de supposer qu'elle ait pu être un corps proprement ecclésiastique. Elle est née, en effet, en dehors des milieux religieux ; elle n'a été possible que du jour où des Écoles se furent établies en dehors de la cathédrale. Dès le moment où elle commença à exister, elle trouva dans le clergé et séculier et régulier deux adversaires irréductibles. Ce fut d'abord la grande lutte contre le chancelier, qui fut d'ailleurs couronnée de succès. Ce fut, un peu plus tard, vers 1250, une autre lutte, moins longue et d'ailleurs moins heureuse, contre deux ordres réguliers, celui des Franciscains et celui des Dominicains, qui, subrepticement, tendaient à accaparer l'enseignement théologique tout en prétendant se soustraire aux règlements et usages de l'Université. La papauté montra plus de complaisance pour ces ordres puissants qu'elle n'en avait montré pour l'autorité épiscopale ; elle prit la défense

des frères, et l'Université dut capituler sur plus d'un point. Mais l'Université garda de la lutte non seulement une hostilité qui préexistait d'ailleurs contre le clergé régulier, mais encore une certaine défiance vis-à-vis de son ancien allié le Saint-Siège, passé, en cette circonstance, à l'ennemi. Et c'est à ce moment que remonte l'origine de ce gallicanisme dont la théologie universitaire fut toujours empreinte.

Non seulement l'Université n'était pas cléricale d'esprit, mais encore elle comprenait un nombre plus ou moins considérable - l'évaluation est difficile - de laïcs. Les laïcs étaient admis à tous les enseignements, sauf à la théologie, et la théologie était une toute petite minorité dans l'ensemble de l'Université. Il y eut un moment où il n'y eut que huit maîtres de théologie. Il y a plus ; il y avait au moins un enseignement d'où tout religieux était exclu, soit séculier, soit régulier, et deux autres, dont l'un était le plus important de toute l'Université, que les réguliers n'étaient pas admis à donner, c'est le Droit et les Arts libéraux. Les maîtres, en prêtant serment, étaient obligés de jurer qu'ils n'admettraient aucun religieux à un examen quel qu'il fût : *Nullum religiosum cujuscumque fuerit professionis recipietis in aliqua examinatione*.

Mais, d'un autre côté, si l'Université s'opposait à l'Église, cependant elle en sortait. Elle était due, en définitive, à une sorte d'essaimage qui avait eu pour lieu d'origine le cloître de Notre-Dame. Si elle s'est constituée en dehors de la cathédrale, cependant elle resta longtemps à son ombre ; ce fut assez tard qu'elle osa quitter la cité, passer les ponts et s'établir sur la rive gauche de la Seine. Il était donc impossible qu'elle ne fût pas encore fortement pénétrée de l'esprit qui avait régné jusque-là, d'une manière exclusive, dans les milieux scolaires. Même la lutte contre le chanoine de Notre-Dame, si elle eut pour effet d'affranchir les maîtres du joug religieux le plus proche, d'un autre côté les plaça sous la dépendance du Saint-Siège. Car, en invoquant l'autorité de la papauté, ils la reconnurent ; par cela même qu'ils vinrent s'abriter sous le pouvoir papal, ils s'en firent les subordonnés. Sans doute parce que la puissance dont ils se trouvaient ainsi dépendre était plus lointaine, la subordination était moins étroite, leur laissait plus de liberté ; ils n'en étaient pas moins devenus un organe de l'Église universelle, comme les ordres réguliers, quoiqu'à un autre titre et d'une autre manière. - D'ailleurs, les maîtres comme les étudiants avaient intérêt à ne pas rompre complètement les liens qui les rattachaient à l'Église ; car l'Église et tous ceux qui en faisaient partie, à quelque titre que ce fût, jouissaient d'importants privilèges. Quiconque était d'Église, fût-ce en qualité de serviteur, et sans être pour autant dans les ordres, était inviolable pour la justice séculière et ne relevait que des tribunaux ecclésiastiques. On conçoit sans peine que la corporation naissante n'ait pas renoncé volontiers à des immunités aussi précieuses. On s'explique donc qu'elle ait tenu à garder quelque chose de la condition ecclésiastique. De là vient l'usage du costume, de la tonsure, *tonsura clericalis*, qui pourtant n'impliquait pas à elle seule que ceux qui la portaient eussent reçu les ordres mineurs. De là surtout l'obligation au célibat, qui fut d'abord absolue et universelle à l'intérieur de l'Université, et



qui ne fut levée, en faveur des seuls médecins, qu'au milieu du XVe siècle. C'est que les serviteurs ou employés séculiers de l'Église ne pouvaient continuer à jouir des immunités ecclésiastiques qu'à condition de rester célibataires.

Que résulte-t-il de ces faits contradictoires ? Que la question que nous nous sommes posée ne comporte pas de solution simple, qui puisse être énoncée d'un mot.

L'Université ne fut ni un corps exclusivement laïque ni un corps exclusivement ecclésiastique. Elle avait à la fois l'un et l'autre caractère. Elle est faite de laïcs qui ont gardé en partie la physionomie du clerc, et de clercs qui sont laïcisés. Désormais, en face du corps ecclésiastique, il existe un corps différent, mais qui s'est formé partiellement à l'image de celui auquel il s'oppose. Ainsi s'explique la diversité des appréciations portées sur l'Université, et qui, quoique contradictoires, sont également vraies et également fausses. Et cette complexité de la constitution organique de l'Université traduit à merveille le système d'idées qui en était l'âme. Nous devons, en effet, déjà entrevoir chemin faisant, et nous verrons mieux dans la suite que l'Université a été l'organe de cette philosophie spéciale qu'on a appelée la philosophie scolastique. Or, ce qui caractérise la philosophie scolastique, c'est l'interpénétration mutuelle de la raison et de la foi en un même système d'idées où elles sont inséparables l'une de l'autre. Je dis interpénétration, et par là la philosophie scolastique se distingue très nettement de la philosophie du XVIIe siècle, qui, elle aussi, a entrepris de rapprocher la raison et la foi, mais d'une tout autre manière. Pour le XVIIe siècle, la religion n'excluait pas la philosophie, mais s'en distinguait très nettement. La raison ne contredisait pas la foi, mais le domaine de l'une était tout à fait indépendant du domaine de l'autre. Le premier continuait le second, mais sans qu'il y eût entre eux aucune confusion. Pour la philosophie de l'Université médiévale, pour la philosophie scolastique, au contraire, les deux ne font qu'un. Il ne s'agit plus de juxtaposer la raison au dogme, mais d'introduire la raison dans le dogme, de rationaliser la foi. C'est à ce mélange inextricable que correspond si bien le mélange parallèle du caractère laïque et du caractère ecclésiastique que nous avons retrouvé dans l'organisation extérieure de l'Université.

Gardons-nous de voir dans cet état mixte, et pour ainsi dire contradictoire, de l'Université première un signe d'infériorité. Avec le temps, sans doute, le caractère de l'Université se déterminera davantage ; des deux éléments qui entraient dans sa nature primitive, un seul survivra. A partir du XVIe siècle, surtout du XVIIe siècle, elle sera considérée comme un corps purement laïque. Mais on peut se demander si cette détermination plus grande ne fut pas, en réalité, un appauvrissement ; car elle ne fut obtenue que par une regrettable limitation du champ d'activité de l'Université. Si l'Université devint plus purement laïque, c'est parce que les choses spirituelles furent soustraites à son appréciation pour être réservées à l'Église. Les études séculières furent affranchies, mais devinrent étrangères à toutes les questions que soulevait la religion et s'en désintéressèrent. Nous aurons à rechercher comment se fit cette

dissociation qui préluda à l'éclectisme si médiocre par lequel le XVII<sup>e</sup> siècle, comme je le disais tout à l'heure, crut réconcilier la raison et la foi, tout simplement en maintenant l'une à distance de l'autre, en établissant entre elles des cloisons étanches, destinées à prévenir toute communication entre ces deux mondes. Combien est plus intéressante l'époque où nous sommes actuellement arrivés, où l'on n'a pas essayé encore de séparer ces deux aspects inséparables de la vie humaine, où l'on n'a pas encore entrepris de canaliser et d'endiguer ces deux grands courants intellectuels et moraux comme si l'on pouvait empêcher qu'ils ne se rencontrent ! Combien cette mêlée générale et tumultueuse de toutes les idées et de tous les sentiments était plus vivante que l'accalmie artificielle et apparente des siècles qui suivront !

Mais, pour arriver à comprendre ce que c'est que l'Université, il ne suffit pas de la considérer ainsi dans un coup d'œil d'ensemble de manière à apercevoir ses caractères les plus généraux. C'était un corps complexe formé de parties agencées en un même organisme. Il nous faut donc chercher quelles sont ces parties, leur nature et leurs rapports. C'est d'ailleurs en procédant à cette analyse que nous trouverons la partie du corps universitaire qui nous intéresse plus particulièrement, je veux dire celle qui correspond à l'enseignement secondaire.

L'Université, telle qu'elle se présente à l'observateur au moment où elle est définitivement constituée, comprend une double organisation. D'une part, étudiants et maîtres formaient quatre groupes distincts, jouissant d'une certaine autonomie, suivant la nature de leurs études : ce sont les quatre Facultés, théologie, droit ou décret, médecine et arts libéraux. Mais, concurremment avec cette division de la population universitaire, il y en avait une autre qui reposait sur une tout autre base. Les maîtres et les étudiants y étaient groupés d'après leur nationalité, d'après leurs affinités ethniques et linguistiques. C'était ce qu'on appelait les quatre Nations dont les noms sont : les Français (il faut entendre par là les habitants de l'Ile-de-France et des provinces voisines), les Picards, les Normands et les Anglais. Chacune de ces rubriques comprenait d'ailleurs une pluralité de nationalités différentes. Ainsi, à la France, étaient rattachés tous les pays de langue latine ; à l'Angleterre, tous les pays germaniques, si bien que vers le milieu du XV<sup>e</sup> siècle le mot de Germanie remplace celui d'Angleterre ; à la Picardie, les Pays-Bas. Avec le temps, chacune de ces grandes sections elle-même se subdivisa en provinces particulières, ou, comme on disait aussi, en tribus ; mais il est inutile que nous entrons dans le détail de ces subdivisions, qui sont pour nous sans intérêt. Mais ce qu'il importe de bien remarquer, c'est que ces deux modes d'organisation ne se recouvrent pas entièrement. La première - en Facultés - embrassait l'Université tout entière ; la seconde, en Nations, ne comprenait que la seule Faculté des arts et laissait en dehors de ses cadres les théologiens, les juristes et les médecins.

Pendant longtemps, on a cru que ces deux organisations correspondaient à deux phases successives de l'histoire de l'Université. A l'origine, la Faculté des arts aurait existé seule, c'est-à-dire que les maîtres ès arts auraient été d'abord les seuls qui se fussent groupés corporativement. Ils avaient, dit-on, plus à souffrir que les autres de la suprématie du chancelier ; ils étaient donc aussi plus intéressés à s'unir pour lutter. D'un autre côté, ils étaient très nombreux ; ils formaient, et de beaucoup, la majeure partie du personnel enseignant ; ils étaient donc dans de meilleures conditions pour organiser la résistance. Leur corporation aurait donc été la première qui se fût constituée ; mais en même temps, et par cela même qu'elle était très volumineuse, elle se serait très vite subdivisée en sous-groupes d'après la nationalité de ses membres. Puis, ultérieurement, les membres des autres Facultés, les maîtres des autres enseignements auraient suivi l'exemple qui leur était ainsi donné ; eux aussi auraient formé des associations, des corporations (droit, médecine, théologie), qui seraient venues, une fois nées, se fédérer avec la corporation initiale des artistes. Et ainsi, l'Université complète serait résultée non d'un grand mouvement de concentration enveloppant dans un seul et même système tous les enseignements qui étaient donnés à l'intérieur de l'île, toutes les spécialités qui étaient professées, mais d'un mouvement de fédération entre des corporations distinctes, préalablement constituées.

Mais, Denifle a définitivement démontré que cette conception est controuvée par les faits. Il est bien certain, tout d'abord, que les Facultés ne se sont pas constituées à part les unes des autres pour se fédérer ensuite. Le mot de *facultas*, avec le sens de groupe scolaire consacré à un enseignement spécial, n'apparaît que dans le cours du XIII<sup>e</sup> siècle ; jusque-là, *facultas* était simplement synonyme de *scientia* et signifiait une discipline scientifique particulière. Au contraire, le *consortium magistrorum*, la corporation des maîtres, date de la seconde moitié du XII<sup>e</sup> siècle. Et, d'ailleurs, toutes les fois où il nous est parlé de cette corporation à ses débuts, elle nous est présentée comme une société d'individus, non comme une fédération de groupes particuliers et distincts. Ce qui a existé tout d'abord, c'est donc une vaste société comprenant tous les maîtres enseignants, quelle que fût leur spécialité. Puis, peu à peu, au sein de cette association, des groupes plus restreints se sont formés, d'après les affinités qui résultaient de la communauté des études ; il est évident que les théologiens avaient des idées, des intérêts autres que les artistes, ou que les juristes. Avec le temps, ces groupes restreints ont pris de la consistance, ont acquis une autonomie de plus en plus grande au sein du groupe total ; ainsi se sont formées les Facultés. Elles ne sont pas un fait primitif, elles sont résultées d'une différenciation qui s'est produite dans la communauté primitive des maîtres de toute sorte. Par conséquent, on n'est pas fondé à faire de la Faculté des arts le noyau central autour duquel les autres Facultés seraient venues se grouper les unes après les autres. Il n'y a pas eu un moment où la Faculté des arts aurait été l'Université elle-même, et, par suite aussi, l'organisation en nations

n'est pas antérieure à l'organisation en facultés. D'ailleurs, nous savons aujourd'hui que la distribution des artistes en quatre nations se fit seulement entre les années 1219-1221, c'est-à-dire au moment où l'Université existait déjà depuis plus d'un demi-siècle.

Mais alors d'où vient cette double organisation ? Pourquoi ce double système de cadres ? Dira-t-on qu'il était naturel que les élèves et les maîtres de la Faculté des arts, tout en restant unis en une même corporation, en raison de la communauté de leurs études, se répartissent pourtant en groupes distincts suivant leur nationalité ? Mais alors pourquoi les mêmes subdivisions ne se retrouvent-elles pas dans les autres Facultés ? Pourquoi sont-elles spéciales aux seuls artistes ? Pourtant les mêmes affinités nationales n'étaient pas moins agissantes dans le droit, la médecine et la théologie. D'ailleurs, la Faculté des arts et le corps fait par les quatre nations réunies constituaient, au moins à l'origine, deux organismes distincts, bien que formés des mêmes éléments. C'étaient comme deux personnalités différentes. Le Père Denifle cite un exemple très démonstratif de cette dualité. La Faculté des arts n'avait pas de sceau qui lui fût spécial, alors que chaque nation avait le sien. Un jour où elle fut obligée de sceller un acte qu'elle avait fait séparément du reste de l'Université, elle employa les sceaux des quatre nations ; mais avec leur consentement, *consensu earum*. Dire que la Faculté fut obligée de demander les sceaux des quatre nations, c'est dire évidemment que les deux groupements n'étaient pas identiques. C'est donc que chacun d'eux avait une fonction différente. Et voici en quoi consistait cette différence. La Faculté s'était constituée en vue d'administrer la vie proprement scolaire, d'organiser l'enseignement, de le défendre contre les empiétements de Notre-Dame, etc. Mais la vie extrascolaire était en dehors de son ressort. Cependant, en dehors de ses leçons, l'écolier avait besoin d'être encadré, soutenu, surveillé ; il fallait qu'il trouvât un logement convenable, qu'il ne fût pas exploité, qu'il fût protégé contre tous les risques de la vie de Paris. C'est à quoi répondait l'organisation en nations. Et ainsi on s'explique pourquoi elle était particulière à la Faculté des arts. C'est que celle-ci comptait, comme on le voit, des écoliers très jeunes, de véritables enfants qui ne pouvaient être abandonnés à eux-mêmes. En un mot, l'organisation des nations témoigne, avec l'Université, d'un recrutement des écoliers bien plus étendu dans l'espace. Tant qu'ils avaient été groupés autour des écoles cathédrales, ils habitaient pour la plupart dans le voisinage. Ceux qui venaient de loin étaient certainement rares et ne constituaient pas une difficulté. Maintenant ils sont légion ; ils se comptent par centaines. C'est pourquoi il fallut les encadrer dans les nations : solution nouvelle et qui, nous le verrons, ne fut d'ailleurs que provisoire.

## Chapitre IX - La faculté des arts - Organisation intérieure. - Les collèges

Des quatre Facultés qui composaient l'Université, théologie, droit, médecine, arts libéraux, la dernière est la seule qui doive retenir particulièrement notre attention. La théologie, comme le droit et la médecine, étaient - alors comme aujourd'hui - des écoles spéciales, professionnelles, qui préparaient à des carrières déterminées. Seule, la Faculté des arts était un organe de culture générale, désintéressée, tout à fait analogue à celle que donnent aujourd'hui nos lycées ; elle jouait réellement à l'intérieur de l'Université un rôle tout à fait semblable à celui qui revient actuellement à notre enseignement secondaire. En effet, elle était comme le vestibule commun qui seul donnait accès aux trois autres Facultés. L'étudiant devait y faire un séjour d'une certaine durée avant de suivre les cours de la théologie, de la médecine et du droit. C'était une école préparatoire, où il devait achever de se former d'une manière générale, avant de se consacrer à des études spéciales. L'enseignement qui y était donné avait donc un caractère propédeutique, tout comme celui que nous recevons aujourd'hui dans nos établissements secondaires.

Pour pouvoir y être admis, il fallait avoir, au préalable, appris la lecture, l'écriture et les éléments de la langue latine. Ces connaissances tout à fait primaires, l'enfant les recevait dans de petites écoles, dites de grammaire, et qui, du moins au début, étaient tout à fait en dehors de l'Université, qui n'étendit qu'ultérieurement sur elles son autorité. C'étaient les débris du précédent système scolaire, c'est-à-dire des écoles cathédrales, abbatiales et collégiales. L'Université, en se constituant, les avait découronnées, sans les absorber totalement ; elle avait entraîné dans le grand mouvement de concentration et d'organisation, d'où elle était elle-même résultée, toutes les parties élevées de l'enseignement ; mais elle avait laissé en dehors d'elle toutes les parties inférieures qui, par suite, gardèrent la forme qu'elles avaient autrefois. Elles restèrent placées sous la dépendance de l'autorité religieuse. C'est ainsi qu'il y avait, à l'intérieur de la Cité, des maîtres de grammaire qui n'entrèrent pas dans la corporation universitaire, et qui continuèrent à professer dans les mêmes conditions que jadis. Ils recevaient la *licentia docendi* et ils dépendaient, non du Chancelier de Notre-Dame, personnage trop considérable pour de telles fonctions, mais du Chantre. D'ailleurs, en dehors de l'école, il y avait d'autres petites écoles du même genre, attachées à certaines Églises collégiales de Paris. Il y en avait également en province ; c'est dans ces écoles que les enfants du voisinage immédiat venaient acquérir l'instruction qui leur ouvrait l'accès de la Faculté des arts et, par suite, de l'Université.

Mais, si, pour y entrer, on devait posséder une certaine instruction, celle-ci était tout à fait élémentaire. Les connaissances grammaticales exigées étaient très réduites ; aussi l'enseignement de la grammaire continuait-il à la Faculté. En somme, cette instruction était assez comparable à celle que possédaient, en fait de latinité, les élèves de nos classes de grammaire. C'est pourquoi on a pu dire que la Faculté des arts correspondait aux classes supérieures de nos lycées. L'âge des élèves confirme tout ce que nous venons de dire sur le caractère préparatoire de cet enseignement. L'âge ordinaire, en effet, était de treize ans seulement. Encore devait-on assez souvent y entrer plus tôt ; car il était permis de passer le baccalauréat dès quatorze ans. Les maîtres eux-mêmes n'étaient pas beaucoup plus vieux. On pouvait obtenir la maîtrise dès vingt ans. Aussi la distance morale entre élèves et maîtres était-elle bien moindre qu'elle ne le fut plus tard. C'est une question sur laquelle nous reviendrons.

Dans ces conditions, et puisque la Faculté des arts n'était qu'une sorte de Faculté inférieure, élémentaire, un intermédiaire entre les petites écoles et l'Université véritable, on pouvait s'attendre à ce qu'elle n'eût jamais joué dans la vie universitaire qu'un rôle secondaire et plus ou moins effacé. Puisqu'elle avait pour principale fonction de rendre les esprits capables d'être initiés à des disciplines qu'elle n'enseignait pas elle-même, elle devait être considérée comme un moyen en vue de fins qui la dépassaient et, par suite, n'occuper qu'une place assez inférieure dans la hiérarchie des enseignements. Et, en effet, il est certain qu'au regard de l'opinion des esprits cultivés, les Facultés de théologie, de droit et de médecine jouirent, par rapport à la Faculté des arts, d'une sorte de supériorité intellectuelle et morale. Dès 1254, un pape, Alexandre IV, reconnaissait officiellement cette prééminence pour la théologie. *Praeest reliquis sicut superior*. La théologie, la science des choses divines, n'était-elle pas, en effet, le but dernier et la véritable raison d'être de toutes les sciences et de tous les arts ? Plus tard, le droit et la médecine furent promus à la même dignité, et ces trois Facultés étaient dites supérieures. Dans les cérémonies, dans les processions, elles avaient le pas sur la Faculté des arts, comme aujourd'hui d'ailleurs. Et, cependant, en dépit de cette classification traditionnelle, en dépit de sa jeunesse, en dépit de sa moindre dignité, la Faculté des arts, au lieu d'être une sorte de Faculté mineure, au lieu d'être tenue en tutelle par les Facultés les plus élevées, se fit très vite dans l'Université une situation tout à fait prépondérante, conquist d'importants privilèges et finit par exercer sur le reste de la corporation une véritable hégémonie.

Ainsi, par une prérogative spéciale, elle pouvait exclure non seulement de son sein, mais de l'Université, un de ses membres, sans avoir à soumettre le cas à l'assemblée des quatre Facultés, alors que les Facultés dites supérieures ne pouvaient procéder à une expulsion qu'après avis conforme de l'Université tout entière. Mais ce qui montre le mieux la supériorité que la Faculté des arts avait fini par conquérir est que le chef de l'Université, à partir du moment où il y en eut un, était obligatoirement un artiste choisi

par les seuls artistes, à l'exclusion des autres Facultés. Je n'ai pas à raconter ici la longue histoire au cours de laquelle le pouvoir rectoral finit par s'établir. Primitivement, le recteur n'était autre chose que le chef particulier, le doyen des artistes ; puis, peu à peu, par une série d'empiétements victorieux, il devint l'organe exécutif des résolutions collectives de l'Université, le président attitré des assemblées générales, et finalement l'administrateur de la chose commune. Sans doute, il ne faudrait pas s'exagérer l'importance et l'étendue de ses pouvoirs ; nommé pour un temps très court, il ne pouvait pas exercer d'action personnelle ; mais, par lui, c'est l'esprit de la Faculté des arts qui régnait. C'était lui, d'ailleurs, qui, aux yeux du public, représentait l'Université dans son ensemble, et c'était avec lui que correspondaient les autorités laïques ou ecclésiastiques qui avaient à traiter quelque affaire avec l'Université. Sans doute, les Facultés supérieures ne reconnurent pas cette suprématie sans de vives résistances la Faculté de théologie surtout s'y refusa pendant longtemps mais elle fut finalement obligée de céder, et une bulle papale sanctionna les prérogatives de la Faculté des arts. - Nous nous trouvons donc en présence d'une véritable bizarrerie, qui mérite d'être expliquée. C'est la Faculté la moins élevée en dignité qui, par l'intermédiaire de son chef, est à la tête de l'Université. Au lieu d'être à la remorque des autres, elle les dirige. Ce contraste n'était nulle part aussi éclatant que dans les cérémonies publiques. Alors que la Faculté des arts venait la dernière, après toutes les autres, son représentant, le recteur, marchait, au contraire, en tête, de pair avec les plus hauts dignitaires du royaume.

Pour expliquer cette étrangeté, on a invoqué deux raisons différentes. D'abord, on a allégué la supériorité numérique de la Faculté des arts sur les autres. Et, en effet, nous savons qu'en 1348 il y avait 514 maîtres ès arts en exercice contre 32 maîtres de théologie, 18 de droit et 46 en médecine ; c'est-à-dire que la Faculté des arts représentait les cinq sixièmes de l'Université (514 sur un total de 610 maîtres) ; en 1362, les proportions sont sensiblement les mêmes : 441 maîtres artistes contre 25 théologiens, 11 juristes et 25 médecins. Les Facultés supérieures auraient donc été accablées sous le poids du nombre. Leur défaite aurait été le résultat d'une série de coups de force. Et ce qui explique que la victoire n'ait été obtenue qu'après une longue lutte, c'est que la Faculté des arts n'aurait acquis que progressivement cette prépondérance numérique. Nous savons, en effet, qu'en 1283 il n'y avait que 183 maîtres artistes, au lieu de 441 et 514 que nous rencontrons au siècle suivant.

Mais une autre cause serait venue renforcer l'action de la précédente. A partir de la fin du XIII<sup>e</sup> siècle (1289), les candidats à la maîtrise ès arts, avant de recevoir l'investiture de leurs nouvelles fonctions, devaient prêter entre les mains du recteur le serment suivant : *Item stabitis cum magistris secularibus et deffendetis statum, statuta et privilegia eorumdem ad quemcumque statum deveneritis... Item jurabitis quod libertates singulas facultatis et consuetudines facultatis honestas... deffendetis ad quemcumque statum deveneritis*. On sait quelle était alors l'autorité sacro-sainte du serment. Celui qui

y manquait pouvait être déferé à l'autorité ecclésiastique pour parjure. Les maîtres qui s'étaient engagés dans les termes que nous venons de rapporter se trouvaient donc liés à la Faculté des arts pour la vie ; quelles que fussent leurs fonctions ultérieures, ils étaient tenus à une sorte de loyalisme spécial. L'indétermination même des expressions employées dans la formule permettait de traiter comme un parjure quiconque refusait de favoriser les ambitions et les usurpations de la Faculté des arts. Or, à côté, les maîtres des Facultés supérieures avaient tous ou presque tous passé par la Faculté des arts, puisqu'elle servait d'introduction et de préparation aux autres. Ils avaient commencé par acquérir la maîtrise ès arts avant de briguer d'autres grades. Par suite, en vertu du serment qu'ils avaient prêté, ils continuaient à dépendre de cette Faculté ; ils en faisaient partie non sans doute comme membres réguliers, mais en qualité de *jurati* ; on les appelait *jurati facultatis artium*. Ils restaient donc tenus de se conduire comme de bons et loyaux artistes. On s'explique que, dans ces conditions, les Facultés de théologie, de droit et de médecine soient peu à peu tombées dans un véritable état de subordination vis-à-vis de cette Faculté des arts qui leur était cependant inférieure.

L'explication paraît très simple, et pourtant il me semble qu'elle résiste mal à l'analyse. D'abord, si le principe du serment, une fois qu'il fut établi et reconnu, permit bien d'expliquer comment la Faculté des arts put facilement mettre les autres sous sa dépendance, il reste à expliquer comment ce principe lui-même réussit à s'établir et à se faire reconnaître. D'où vient que l'Université toléra une pratique qui devait donner à l'un des corps dont elle était composée une suprématie sans rapport avec le rang qui lui était accordé dans la hiérarchie, et qui devait diminuer l'autonomie des autres ? Il fallait donc que la Faculté des arts jouit dès lors d'une grande autorité, qu'elle eût dans l'ensemble de l'Université une véritable prépondérance. Mais alors d'où venait cette prépondérance ? Le serment la suppose plus qu'il ne l'explique. Il peut bien avoir servi à la renforcer, non à la susciter, et le rôle qu'il a pu jouer sous ce rapport a donc dû être nécessairement accessoire.

Reste donc, comme cause initiale, la prépondérance numérique. C'est en abusant de la force que leur donnait leur nombre que les artistes auraient fini par se mettre à la tête de l'Université. L'explication serait admissible si, dans les assemblées de l'Université, les votes avaient été recueillis par tête ; on comprend, en effet, que, dans ces conditions, la Faculté des arts ait pu facilement imposer ses volontés et faire légalement consacrer ses usurpations. Mais, en fait, le mode de votation était tout à fait différent : on votait par Faculté. Même, à l'origine, une proposition ne passait que si elle avait obtenu la majorité dans chaque Faculté consultée séparément ; plus tard, au cours du XIV<sup>e</sup> siècle, on se contenta de la majorité des votants dans la majorité des Facultés. Mais, dans un cas comme dans l'autre, chaque Faculté, quel que fût l'effectif de ses maîtres, était l'égale des autres ; chacune disposait d'une voix et d'une voix seulement. Les plus faibles



étaient donc à l'abri de tout coup de force et, dans ces conditions, on ne voit pas comment la Faculté des arts, malgré son nombreux personnel, eût pu faire la loi aux autres.

Et, d'ailleurs, ne voit-on pas que cette affluence d'auditeurs à la Faculté des arts a, elle aussi, besoin d'être expliquée, et ne suppose-t-elle pas évidemment que cette Faculté jouissait d'un prestige tout particulier qui peut suffire à justifier la situation exceptionnelle qui lui fut faite dans l'Université ? Si la jeunesse se pressait en foule aux leçons des maîtres ès arts, si, pour cette raison, ceux-ci durent se multiplier, c'est évidemment que leur enseignement passait pour être l'enseignement par excellence. Et, en effet, on disait d'elle qu'elle était la base, le principe, la source de toutes les sciences, *fundamentum, originem ac principium aliarum scientiarum*. C'est que, comme nous le verrons, la discipline qu'elle enseignait presque à l'exclusion de toute autre était la dialectique, alors regardée comme la science des sciences, comme la clef qui ouvre toutes les autres serrures. Quiconque en possédait les principes était censé posséder du même coup, d'une manière implicite et dans ce qu'elles ont d'essentiel, toutes les autres disciplines humaines. N'est-ce pas, d'ailleurs, les controverses dialectiques qui jetèrent tant d'éclat sur l'Université ? N'est-ce pas elles qui attirèrent autour d'Abélard d'abord, puis de ses successeurs, des légions d'innombrables auditeurs ? Dès lors, n'était-il pas tout naturel que la Faculté où avaient lieu ces débats illustres et qui donnait cet enseignement si recherché fût entourée d'une considération toute particulière ? Ce qui permit facilement à son chef de prendre le premier rang. On objecte à cette explication qu'au regard des penseurs du temps, la dialectique n'était qu'un moyen dont la théologie était la fin dernière, et, en effet, nombreux sont les passages où la dialectique est présentée comme un instrument mis à la disposition de la science sacrée. Seulement, il faut ajouter que, ce but ultime, bien peu éprouvaient le besoin d'y atteindre. Les maîtres et les étudiants en théologie étaient très peu nombreux ; il y eut un moment où la Faculté de théologie ne comptait que huit professeurs. La grande majorité des étudiants ne voyait rien au-delà de cette science profane qu'était la dialectique. La considération dont était entourée la théologie restait donc toute platonique et théorique. On en reconnaissait verbalement l'éminente dignité, mais comme d'une chose vaguement entrevue dans un lointain indéfini. C'est autre chose qui était au premier plan ; c'est sur autre chose que se portait l'attention ; c'est ailleurs qu'était la vie, et, par conséquent, c'est ailleurs aussi qu'était l'autorité. Ajoutez à cela que la Faculté des arts était mieux qualifiée pour défendre les intérêts laïcs de la corporation contre le pouvoir ecclésiastique.

Or, le résultat auquel nous arrivons ainsi n'est pas sans intérêt pour l'histoire de nos idées pédagogiques et de notre système d'enseignement. La Faculté des arts, avons-nous dit, et tout ce qui va suivre confirmera cette assertion, correspondait à ce que nous appelons enseignement secondaire. Par conséquent, dans ce système complexe et

confus qu'était l'Université de Paris, qui enveloppait en lui tous les modes, tous les degrés de l'enseignement, depuis le plus modeste (à partir du moment où les classes de grammaire y furent rattachées) jusqu'au plus élevé, c'était l'enseignement secondaire qui, avec la Faculté des arts, tenait la première place ; c'était lui qui était le centre de la vie scolaire, qui constituait la pièce maîtresse du système. C'était le plus vivant, celui où la foule affluait, celui sur lequel tout le monde avait les yeux fixés. Et il devait cette situation non à des circonstances extérieures et contingentes, mais à ses caractères intrinsèques, à ce qu'il répondait mieux que tout autre aux besoins de la population studieuse. Nous trouvons ainsi une première confirmation d'une remarque que je faisais au début de ce livre. Je signalais alors, comme une des particularités de notre histoire scolaire, qu'en France l'enseignement secondaire a, jusqu'à des temps reculés, plus ou moins complètement absorbé en lui les autres degrés de l'enseignement et a tenu presque toute la place. On voit jusqu'où remonte cette prépondérance. Elle apparaît dès qu'il existe chez nous un système d'enseignement un peu développé. D'où elle vient, le moment n'est pas venu de le rechercher. Je me borne pour l'instant à remarquer le fait et à poser la question, que nous chercherons à résoudre quand nous aurons en main plus d'éléments d'information, c'est-à-dire quand nous aurons vu cette prépondérance s'affirmer dans d'autres circonstances et peut-être plus nettement encore.

Et, d'ailleurs, nous allons assister tout de suite à un nouveau progrès fait dans ce sens, à une manifestation nouvelle de cette même tendance. Dans ce qui précède, nous avons vu l'enseignement secondaire prendre, il est vrai, une situation centrale à l'intérieur de l'Université ; mais les cadres dans lesquels il se développa ne lui étaient pas spéciaux, n'étaient pas en rapport avec sa nature ; au contraire, ce sont ceux dans lesquels se développe aujourd'hui l'enseignement supérieur (les Facultés). Nous allons voir maintenant cette même Faculté des arts se faire des cadres nouveaux, qui sont restés les cadres distinctifs de l'enseignement secondaire, à savoir les collèges, et y entraîner même les parties les plus efficaces de l'enseignement.

Mais, pour comprendre la grande transformation dont nous allons parler, il nous faut tout d'abord essayer de représenter comment s'était organisée, à l'origine, la vie de l'étudiant qui suivait la Faculté des arts.

Imaginons un de ces tout jeunes gens, de treize ou quatorze ans, arrivant à Paris pour étudier, pendant la première moitié du XIII<sup>e</sup> siècle. Ainsi que nous l'avons vu, il n'y avait pas alors de grands établissements collectifs réputés au loin comme le seront plus tard les collèges, et auxquels le jeune homme pouvait être adressé en toute confiance par ses parents. La Faculté des arts n'était qu'une association de maîtres qui enseignaient concurremment dans des locaux différents, loués par eux, à leurs risques et périls, d'abord à l'intérieur de l'île, puis plus tard dans la rue du Fouarre, sur la rive gauche. Il va donc falloir que cet enfant se choisisse un maître parmi les quelques centaines qui enseignent parallèlement, et s'y attache; il en a besoin non pas seulement pour recevoir

l'enseignement qu'il vient chercher, mais encore pour avoir un répondant vis-à-vis de l'autorité laïque. Il faut, en effet, que, s'il vient à être arrêté par les gens du prévôt - ce qui arrivait souvent - il puisse être réclamé par un maître régulier de l'Université qui garantisse sa qualité d'étudiant et, revendiquant les prérogatives attachées à cette qualité, le soustraie à la justice séculière. Puis, il devra se choisir un logement, des compagnons ; car, à cette époque, on ne peut pas vivre isolé, et les mêmes causes qui obligèrent, par ailleurs, les artisans, les marchands, les professeurs à s'associer, devaient produire les mêmes effets dans la population des étudiants et les déterminer à se grouper. C'est très vraisemblablement ce besoin qui suscita l'organisation en Nations. Par la force des choses, en effet, les étudiants d'une même origine, s'attirant les uns les autres, se groupant ensemble, associaient leur existence. Ils louaient un local en commun et y formaient une sorte de communauté, très souvent avec leurs maîtres, mangeant à la même table qu'eux et vivant de la même vie. C'est ce qu'on appelait un *hospitium*. Vincent de Beauvais nous montre saint Edme soignant un de ses élèves malades, et emmenant avec lui, tous les jours, ses auditeurs, membres sans doute du même *hospitium* que lui, à la rue du Fouarre, pour y entendre sa leçon. Ce qui facilitait cette intimité, c'est qu'il n'y avait pas une grande différence d'âge entre les maîtres et les étudiants. Aussi voit-on les premiers se mêler aux jeux des seconds et participer aux mêmes scandales.

Nous savons assez mal comment étaient organisées ces communautés, parce qu'elles n'avaient rien de légal ni d'officiel. Cependant, l'égalité qui régnait entre leurs membres autorise à penser qu'elles devaient être administrées très démocratiquement ; c'est, d'ailleurs, le caractère qu'elles avaient et qu'elles gardèrent à Oxford, et on sait que l'Université d'Oxford est un reflet de celle de Paris. Elles avaient à leur tête un principal, élu par tous les membres du groupe et qui n'avait d'autre autorité que celle que lui déléguait le groupe. Sans doute il était prévu assez fréquemment que le principal devait être un maître ; mais, pendant longtemps tout au moins, ce ne fut pas une règle expressément obligatoire. L'usage ne s'établit qu'à la longue et il finit par être réglementairement consacré.

Mais, si cette organisation était de beaucoup la plus générale, il y avait cependant deux catégories d'étudiants pour lesquels elle n'était pas faite. C'étaient les riches, d'abord, qui avaient un appartement personnel, où ils vivaient avec un précepteur, et puis c'étaient les pauvres, qui n'avaient pas les moyens de subvenir aux dépenses d'un *hospitium*. Car toutes les classes de la société étaient représentées dans les Universités du Moyen Âge. « Il y avait des nobles et des roturiers, des fils de gentilshommes assez riches pour avoir à leur service, par pure ostentation, des domestiques qui portaient devant eux de gros livres (voir Rabelais), et des fils de vilains, si pauvres qu'ils se faisaient domestiques et se livraient à toute sorte de petits métiers, comme celui de porteurs d'eau bénite à domicile, pour payer leurs frais d'études. » D'autres mendiaient,

la mendicité n'ayant alors rien de déshonorant, consacrée qu'elle était par l'exemple des ordres mendiants. En un mot, « la plaie du paupérisme, avec tous les maux qu'elle entraîne, qui désole aujourd'hui les Universités russes, a désolé les Universités du Moyen Age. Pour les étudiants pauvres, c'était un grand embarras que de manger, de se loger, d'avoir de la chandelle et des livres (ces mauvais manuscrits à bon marché, couverts d'abréviations hiéroglyphiques, qui ne sont pas rares dans nos bibliothèques) ». Pour remédier à ces maux, des personnes charitables eurent l'idée de fonder des établissements, où un certain nombre d'étudiants pauvres seraient logés et entretenus gratuitement, grâce à une dotation perpétuelle affectée à l'institution. Ces maisons n'étaient, en définitive, que des *hospitia* comme ceux dont nous venons de parler, c'est-à-dire des sortes d'hôtelleries, mais des *hospitia* dotés, où l'on recevait un nombre déterminé de boursiers. Ces *hospitia* dotés, ce sont les premiers collèges. On les voit apparaître dès le commencement du XIIIe siècle, mais sous une forme modeste, humble et même misérable, qui ne faisait pas prévoir la fortune que devait avoir l'institution. C'étaient, le plus souvent, des annexes d'un hôpital ou d'une maison religieuse. C'est seulement vers le milieu du XIIIe siècle, et surtout au XIVe, qu'apparaissent les grandes fondations. C'est d'abord le collège de la Sorbonne, constitué vers 1257 pour seize étudiants en théologie. C'est ensuite et surtout le collège de Navarre, qui peut être considéré comme le premier grand collège de Paris. Il fut fondé pour recevoir vingt étudiants de théologie, vingt étudiants ès arts et enfin vingt écoliers de grammaire. Ainsi, les élèves de grammaire, dont nous parlons au commencement de cette leçon, et qui vivaient jusque-là dans des établissements séparés des étudiants ès arts, se trouvaient cette fois rapprochés de ces derniers avec lesquels ils avaient tant de choses communes que l'on ne pouvait pas dire avec exactitude où finissait l'enseignement des uns et où commençait celui des autres. Après Navarre, c'est Harcourt, dont le plan remonte, il est vrai, à 1280, mais qui ne fut ouvert, en réalité, qu'en 1311. Navarre et Harcourt peuvent être regardés comme les principaux prototypes de cette sorte d'établissements qui, à partir du XIVe siècle, vont en se multipliant.

Ils étaient si bien copiés sur les libres *hospitia* (voir Bouquet, collège d'Harcourt), qu'ils en gardaient le caractère démocratique, bien qu'atténué. Aujourd'hui, l'idée de collège éveille l'idée d'une organisation plutôt autoritaire, où les affaires communes sont traitées en dehors des élèves par des fonctionnaires spéciaux qui en ont seuls la charge et la responsabilité. Mais il en était tout autrement dans les collèges primitifs. Sans doute, le chef principal, alors proviseur, n'était pas simplement un étudiant élu ; c'était un maître, qui recevait de l'Université son investiture, qui dépendait d'elle, en même temps, parfois, que de certaines autorités ecclésiastiques, auxquelles le fondateur avait accordé un droit de contrôle sur la vie intérieure de l'établissement. Cependant, il s'en faut que les élèves n'eussent eu aucun rôle à jouer dans l'administration de la maison. Ainsi, au collège d'Harcourt, le proviseur, avant d'être officiellement investi de sa charge, devait être élu par l'assemblée des élèves. A Navarre, pendant très longtemps, des élèves non

boursiers ne purent être admis, soit dans la section des théologiens, soit dans la section des artistes, que sur le consentement unanime des boursiers. Les grammairiens seuls n'avaient pas cette prérogative ; mais c'était à cause de leur extrême jeunesse.

Voilà donc comment était organisée, à l'origine, la vie de l'étudiant ès arts. D'une part, il allait écouter dans les locaux de la rue du Fouarre les leçons des maîtres qu'il avait choisis. Là et là seulement se donnait l'enseignement. Quant à son existence extra-scolaire, il la passait ou dans des *hospitia* libres, ou dans des *hospitia* charitables appelés collèges, construits, sauf des différences de détail, sur le modèle des premiers. Tel était du moins le régime le plus général. Les cadres de l'enseignement et les cadres de la vie proprement dite étaient ainsi tout à fait distincts. Nous allons assister maintenant à une véritable révolution qui va les rapprocher et les confondre, et transformer du même coup l'organisation universitaire. Ce fut l'institution et le développement des *hospitia* charitables ou collèges qui fut l'origine de cette grande transformation, dont l'influence devait se faire sentir dans toute la suite de notre histoire pédagogique.

Le boursier de collège avait sur les autres étudiants, externes (*martinets*) ou habitants d'*hospitia* privés, d'importants avantages. D'abord, il était soumis à une discipline plus régulière. Puis, outre le maître public dont il suivait les leçons rue du Fouarre, il avait une sorte de répétiteur, de tuteur privé, comme disent les Anglais, dans la personne de son principal ou de son proviseur. Celui-ci devait assister aux cours que suivaient les élèves, répondre aux questions qu'ils lui posaient, aux demandes d'explications qu'ils lui adressaient ; il devait lire avec eux quelque livre de logique, de grammaire ou de mathématiques, choisi par la majorité des écoliers, et cela en sus de ceux qui étaient expliqués dans les écoles publiques. Les exercices en commun étaient plus faciles et mieux dirigés. Puis les collèges pouvaient avoir des bibliothèques qu'un particulier ou une communauté privée n'avait pas le moyen d'organiser, et qui constituaient pour l'étudiant une ressource précieuse. Ces avantages étaient tels que bientôt des élèves riches ou aisés cherchèrent à se faire admettre dans les collèges, en payant eux-mêmes les frais de la pension. C'est ce qu'on appelait des hôtes du collège, ou des écoliers *caméristes*, parce qu'ils payaient la location de leurs chambres, ou *portionnistes*, parce qu'ils ne payaient alors que leur part dans les frais de table. L'usage une fois établi ne tarda pas à se généraliser. La population des collèges augmenta ainsi dans des proportions considérables. Nécessairement, le personnel des maîtres chargés de la surveillance des élèves et des études augmenta parallèlement. Les répétitions, les leçons complémentaires faites à l'intérieur de la maison devinrent, par suite, plus nombreuses. L'enseignement qui y était donné prit aussi plus d'importance ; les maîtres, au lieu d'attendre leurs élèves à la rue du Fouarre, vinrent dans les collèges faire leurs leçons. Alors le centre de la vie sociale se déplaça progressivement. De la rue du Fouarre, des écoles publiques, il se transporta à l'intérieur des collèges. Au XVe siècle,

la révolution est accomplie. Les collèges devinrent le cadre unique de l'Université. Les élèves trouvèrent aux collèges, outre le vivre et le logement, tout l'enseignement qu'ils réclamaient, ils n'avaient plus besoin de sortir ; le principe de l'internat était établi.

Nous reviendrons sur cette transformation, et nous aurons à en apprécier la portée. Mais, auparavant, il faut remarquer un caractère que présente d'une manière générale cette histoire de l'Université de Paris. Il est rare de rencontrer une grande institution qui se soit formée par une évolution aussi complètement spontanée, par une croissance organique aussi analogue à celle d'où résultent les êtres vivants. Comme un vivant, on la voit, à partir d'un germe infime, informe, se développer, grandir, se transformer naturellement, sous la poussée de forces générales, impersonnelles, inconscientes, sans qu'on aperçoive nulle part la main d'une individualité déterminée à laquelle les changements accomplis puissent être directement imputés. Il est un fait qui rend bien sensible ce caractère. C'est que toutes les transformations par lesquelles cette organisation a passé, toutes les nouveautés qui se sont produites chemin faisant, ne peuvent être datées avec rigueur. Elles résultent d'une évolution si parfaitement continue qu'on ne peut dire quand les unes ou les autres ont commencé. Quand les maîtres, après s'être multipliés autour de la cathédrale, passèrent-ils de l'autre côté de la Seine ? Nous n'en savons rien. Quand les associations devinrent-elles une corporation régulière, reconnue ? Nul ne peut le dire avec exactitude. Quand les facultés se séparèrent-elles les unes des autres, quand reconnurent-elles l'autorité du recteur ? Peu à peu ; c'est tout ce qu'il est possible de répondre. Quand les *hospitia* charitables, qui furent les premiers collèges, devinrent-ils, en même temps, des établissements d'enseignement, quand absorbèrent-ils la Faculté des arts ? Nous ne pouvons donner aucune date précise. C'est la preuve que l'Université était une institution naturelle, produit de la force des choses, qu'elle est sortie des entrailles mêmes de la société médiévale qu'elle exprime peut-être mieux que toute autre institution, et ce n'est pas un des moindres intérêts de l'histoire que nous avons entrepris de retracer.

## Chapitre X - Les collèges (fin)

C'est aujourd'hui une vérité d'évidence, reconnue par tout le monde, que les cadres dans lesquels se développe la vie scolaire doivent varier suivant l'âge et le degré de développement intellectuel auquel les élèves sont parvenus. Quand l'élève est devenu un jeune homme, déjà muni d'une culture générale, quand il a déjà pu s'éprouver lui-même au cours d'un premier enseignement où il a appris un peu à se connaître, l'organisme scolaire dans lequel il entre pour pousser son éducation doit avoir une souplesse suffisante pour qu'il puisse s'y mouvoir avec une large liberté, s'y chercher avec indépendance ; il faut que les cours lui soient offerts, non qu'ils lui soient imposés ; il faut qu'il puisse choisir suivant la conscience qu'il a acquise et qu'il éclaircit progressivement de ses besoins et de ses aspirations. Le moment est venu pour lui de faire un apprentissage plus direct de la vie ; par conséquent, il ne saurait plus être soumis à une surveillance trop inquiète, à une tutelle trop étroite. C'est à cette nécessité que répond aujourd'hui, sous des formes légèrement différentes, le régime de l'Université dans tous les pays d'Europe. Au contraire, à l'âge antérieur, alors que l'élève n'est encore qu'un enfant ou qu'un adolescent, quand il n'a pas encore une expérience suffisante pour pouvoir être abandonné à lui-même au milieu des gens et des choses, quand il n'a encore qu'une conscience très incertaine de son individualité naissante, il est indispensable qu'il soit soumis à une règle plus impersonnelle et à un contrôle plus immédiat. Il faut que le milieu moral dans lequel vit l'enfant l'enveloppe de plus près pour pouvoir le soutenir efficacement. C'est de ce principe que découle le régime des établissements secondaires. Or, surtout en France, non pas seulement pendant le Moyen Age, mais encore pendant les siècles suivants, il est remarquable que l'on ne rencontre pas ces deux organisations, ces deux types scolaires fonctionnant côte à côte comme aujourd'hui. C'est toujours ou l'un ou l'autre qui occupe toute la scène, comme si chacun d'eux n'avait pas sa place et sa fonction spéciales. A l'origine, le tout jeune élève de la Faculté des arts vit de la vie libre de l'Université, en dépit de son extrême jeunesse. Plus tard, au contraire, quand les collèges apparaissent, c'est l'inverse qui se produit, et l'étudiant proprement dit, le candidat à la maîtrise, vient, tout aussi bien que l'enfant des classes de grammaire, s'enfermer et vivre dans ces établissements nouveaux qui deviennent dès lors le cadre unique de l'enseignement tout entier, depuis le plus élémentaire jusqu'au plus élevé. J'avais, à la fin de la leçon dernière, commencé à vous exposer cette grande révolution ; mais il importe d'y revenir en raison du retentissement qu'elle a eu sur toute notre histoire.

Pour la bien comprendre, il faut y distinguer deux phases successives, mais très différentes.

Dans la première, à côté de l'Université qui subsiste semblable à elle-même, on voit se former et se multiplier des maisons d'un genre nouveau, qu'on appelle des collèges, et où les étudiants trouvent, outre le vivre et le logement, des sortes de répétitions, des exercices supplémentaires qui complètent utilement l'enseignement de la Faculté des arts, *mais sans en dispenser*. Le centre de la vie universitaire reste à la rue du Fouarre et dans les écoles publiques ; les collèges ne jouent, à ce point de vue, qu'un rôle auxiliaire et adjuvant. Leur fonction immédiate est d'abriter matériellement et moralement les élèves. Mais, comme nous l'avons vu, ces collèges, qui ne furent d'abord que des communautés de boursiers faites uniquement pour des étudiants pauvres, en vinrent peu à peu à s'ouvrir à un nombre toujours plus considérable d'élèves non boursiers, d'élèves payants, si bien que les boursiers devinrent la minorité. Plusieurs raisons contribuèrent à produire ce résultat. C'est d'abord, comme je l'ai montré, le grand intérêt que les étudiants avaient à se faire admettre dans ces établissements, où ils trouvaient une direction et des ressources de toute sorte qu'ils ne rencontraient pas ailleurs. La communauté, de son côté, ne pouvait que voir avec satisfaction le nombre des élèves payants augmenter à cause de la redevance qu'ils apportaient. Mais, en dehors de ces raisons, il en est une autre, plus haute, et dont l'action fut certainement prépondérante : ce sont les avantages moraux que présentait l'organisation nouvelle et qui déterminèrent l'Université elle-même à en favoriser le développement.

On ne saurait se représenter sous un jour trop sombre la moralité de l'étudiant d'alors. Déjà il y avait dans la vie médiévale une sorte de dérèglement naturel, constitutionnel, comme dans toute civilisation qui n'a pas encore atteint un suffisant degré de développement. L'habitude de la mesure, le goût de la modération, l'aptitude à se contenir et à se contraindre sont des traits de caractère que l'humanité ne présente que quand elle a été soumise pendant des siècles à une culture intensive et à une sévère discipline. L'homme du Moyen Âge, au contraire, était encore trop proche de la barbarie pour n'être pas enclin à la violence sous toutes ses formes ; ses passions fougueuses, tumultueuses, n'étaient pas de celles qui se plient docilement au joug. Tout cela, encore accru par l'intempérance de l'âge, par l'extrême liberté dont jouissaient les étudiants, même les plus jeunes, faisait que leur vie se passait dans les excès et les débauches de toute sorte. Jacques de Vitry nous en trace un tableau qui est bien connu, mais trop réaliste pour pouvoir être reproduit ici. Il est vrai que Jacques de Vitry était un moine farouche, fanatique et qui dépeint toujours sous les plus tristes couleurs les mœurs de ses contemporains. On peut donc le soupçonner d'exagération. Mais Roger Bacon n'est pas moins sévère. « L'étudiant ès arts, dit de son côté le chancelier Prevostin, court la nuit tout armé dans les rues, brise la porte des maisons, remplit les tribunaux du bruit de ses esclandres. Tout le jour, des *metriculae* viennent déposer contre lui, se plaignant d'avoir été frappées, d'avoir eu leurs vêtements mis en pièces ou leurs cheveux coupés. » Ils ne se bornaient pas à des dissipations brutales, mais commettaient couramment de



véritables crimes. « Ils s'associaient aux truands et aux malfaiteurs, battaient le pavé en armes pendant la nuit, violaient, assassinaient, volaient avec effraction. Les fêtes célébrées par les Nations en l'honneur de leur patron, au lieu d'être une occasion d'édification, n'étaient qu'une provocation à l'ivrognerie et à la débauche. Les étudiants parcouraient les rues de Paris en armes, troublaient de leurs cris le repos du bourgeois paisible, maltraiataient le passant inoffensif. En 1276, ils jouèrent même aux dés sur les autels des églises. » L'impunité, d'ailleurs, accroissait la licence. En effet, en principe, les étudiants ne relevaient pas de la justice du prévôt. L'un d'eux était-il arrêté ?

L'Université le réclamait, cessait ses leçons si on ne le mettait pas en liberté, car elle tenait avant tout à ses prérogatives. Une fois qu'on le lui avait remis, elle le livrait bien aux tribunaux ecclésiastiques dont il relevait ; mais ceux-ci le traitaient avec leur complaisance ordinaire. « Le coupable, comme dit Thurot, recevait le fouet quand il aurait mérité la corde. »

L'élève qui vivait dans un collège était moins exposé à commettre de ces désordres. Aussi l'Université, qui souffrait elle-même de ces excès, surtout à partir du moment où elle ne fut plus assez forte pour défendre contre le pouvoir royal ses anciennes prérogatives, favorisa de toutes ses forces le mouvement qui poussait les écoliers à s'interner dans les collèges. Elle finit même par faire de l'internement une obligation. En 1457, la Nation de France, puis en 1463 toute la Faculté des arts décidèrent qu'il ne serait délivré de certificat d'études à aucun étudiant qui ne résiderait pas dans un établissement reconnu par l'Université, ou chez ses parents, ou chez quelque membre notable de l'Université qu'il servirait gratuitement. Il est vrai que cette obligation serait restée sans efficacité si les élèves payants avaient conservé le droit qu'ils avaient primitivement de quitter le collège où ils étaient quand il leur plaisait, et notamment quand il leur était infligé une punition qui ne leur plaisait pas. Mais, dès 1452, un règlement du cardinal d'Estouville défendit à tout chef d'établissement de recevoir dans sa maison tout étudiant qui aurait quitté celle où il se trouvait, dans le seul but d'éviter une correction, *ad evitandam disciplinant ac correctionem*. Dès lors, à peu d'exceptions près, tous les élèves de la Faculté des arts se trouvèrent internés.

Ce résultat ne dépendait certainement pas de conditions locales et contingentes, car il n'est pas d'Université qui n'ait, au même moment, c'est-à-dire dans le cours du XVe siècle, adopté des mesures plus ou moins analogues. Partout à cette époque on fait la guerre aux *martinets* ; partout on éprouve le besoin de placer les étudiants sous le contrôle soit d'une communauté régulièrement organisée comme un collège, soit d'une personnalité de tout repos comme un maître de l'Université. Partout, à Oxford comme à Paris, à Cambridge comme à Oxford, à Vienne, à Prague, à Leipzig, la même nécessité s'est fait sentir et a produit les mêmes effets. On peut donc être assuré que ce changement dans l'organisation de la vie scolaire tenait à des causes générales, profondes, et s'imposait. Si l'Université s'en était tenue là, si elle s'était bornée à exiger

de ses élèves la résidence soit dans des collèges, soit chez des maîtres, l'internat ne se serait constitué que sous une forme adoucie et tempérée, où il a tous ses avantages sans ses inconvénients ordinaires. En effet, l'enseignement serait resté extérieur aux collèges ; la Faculté des arts, tout en étant en rapports avec ces établissements, en serait pourtant restée distincte. L'élève n'eût pas été complètement et définitivement emmuré ; sa vie eût conservé son ancienne dualité. D'une part, dans le pensionnat, il eût vécu et travaillé sous la direction de maîtres spéciaux qui, en contact immédiat avec lui, eussent pu le garder plus utilement et de plus près ; mais chaque jour les portes de la maison se seraient ouvertes pour le laisser aller suivre au-dehors les leçons des écoles publiques. Il serait resté en rapports avec le dehors. Le système adopté eût pu se rapprocher du système tutorial anglais qui se constitua au même moment et sous l'empire des mêmes causes. Mais, en France, le mouvement qui avait amené l'internement relatif des élèves ne s'arrêta pas à cette première étape, et se poursuivit jusqu'à ce qu'il aboutît à l'internement même des maîtres et de l'enseignement. Les leçons faites à l'intérieur des collèges n'étaient d'abord que des répétitions auxiliaires ; peu à peu elles se multiplièrent, et elles prirent de plus en plus une importance que perdirent celles de la rue du Fouarre. Les maîtres qui enseignaient dans les écoles publiques changèrent de caractère ; ils devinrent des fonctionnaires spéciaux attachés aux collèges ; au lieu de laisser les élèves aller à eux, ce furent eux qui allèrent aux élèves. Devenues inutiles, les écoles de la rue du Fouarre fermèrent peu à peu leurs portes. On ne les fréquentait plus que pour les cérémonies d'apparat qui avaient lieu, par exemple, à propos de la collation des grades. Ramus nous apprend qu'il vit le dernier maître qui y ait enseigné. Mais un moment arriva où les maîtres comme les élèves furent obligés de résider eux aussi dans un collège.

Or, l'internat véritable, l'internat proprement dit, ce n'est pas le pensionnat, c'est le pensionnat qui est en même temps une école. Car c'est alors seulement que l'internat est complet. Dès lors, en effet, l'élève trouve dans la maison qui l'abrite tout ce qui est nécessaire à sa vie aussi bien spirituelle que matérielle ; il est donc définitivement séparé du reste du monde ; le monde s'arrête pour lui aux murs qui l'abritent et qu'il ne peut plus franchir. Son horizon est limité par cette enceinte qu'il lui est interdit de dépasser. Il est cloîtré.

Outre cette claustration, l'internat intégral a le tort grave d'être un produit hybride, dû à la fusion de deux régimes bien difficilement conciliables : l'école, d'une part ; le pensionnat, de l'autre. Le pensionnat, pour bien s'acquitter de sa tâche, c'est-à-dire pour abriter moralement l'enfant, pour le soutenir et le garder utilement, a besoin de ne pas dépasser une médiocre étendue ; c'est à cette condition, en effet, que le maître qui les guide sera assez près des enfants pour pouvoir approprier son action à la nature de chacun d'eux ; outre que, d'ailleurs, les grandes agglomérations ont facilement une mauvaise influence au point de vue moral. Le régime idéal du pensionnat, c'est donc la dispersion des

élèves entre une multitude de petits établissements dont les dimensions, sans se confondre avec celles de la famille, s'en éloignent pourtant le moins possible ; et tels étaient, en effet, les premiers collèges, où un assez petit nombre de boursiers trouvaient asile.

L'enseignement, au contraire, comme nous l'avons déjà constaté, est un produit de la concentration. Pour lui, la dispersion, c'est la mort. Qu'est-ce qu'une école, sinon une réunion d'un certain nombre de gens instruits associés en vue d'en instruire d'autres ? C'est un faisceau de forces intellectuelles, et l'enseignement qui y est donné est d'autant plus élevé que ce faisceau est mieux fourni. Et la concentration des maîtres entraîne nécessairement celle des élèves ; les foyers de culture ont une puissance d'attraction proportionnelle à leur importance, à laquelle on ne saurait empêcher la population studieuse de céder. Au reste, la concentration est si bien dans la nature de l'enseignement qu'il y tend de lui-même, spontanément, et c'est justement ce dont témoigne l'histoire de nos collèges. Il se fonda tout d'abord à Paris une multitude de collèges ; puis, peu à peu, l'enseignement se concentra dans un tout petit nombre d'entre eux (collèges de plein exercice), dont les autres devinrent des dépendances destinées à être tôt ou tard absorbées. C'est ainsi également que nous avons vu de nos jours les collèges tendre à s'absorber dans les lycées et n'échapper à leur destin que grâce aux secours extérieurs de l'État qui leur a communiqué une force de résistance artificielle. C'est ainsi que nous voyons encore les petits lycées se perdre dans les grands, comme les petites Universités dans les Universités plus importantes.

S'il en est ainsi, si le régime du pensionnat et celui de l'école proprement dite ont des besoins à ce point opposés et contradictoires, on ne peut essayer de les fondre ensemble sans sacrifier soit les intérêts de l'un, soit les intérêts de l'autre. Si, pour que l'enseignement puisse s'y déployer à l'aise, on élargit le cadre de la vie scolaire, l'élève, perdu dans la maison, n'y reçoit plus d'éducation directe, personnelle, qui lui soit exactement appropriée. Si, pour parer à ce danger, l'école se réduit aux dimensions de la pension, l'enseignement s'y trouve à l'étroit et languit.

Les deux phases que nous avons distinguées dans la révolution scolaire produite en France au cours des XVe et XVIe siècles sont donc, en effet, bien différentes et, pour pouvoir apprécier dans son ensemble l'œuvre accomplie, il est nécessaire de les séparer soigneusement. Car autant la première était nécessaire, inévitable, comme le prouve ce fait qu'il n'est pas de pays d'Europe où on ne l'observe, autant la seconde est contingente et due à un ensemble de particularités locales, car elle est loin d'avoir la même universalité. La constitution des grands centres de culture qui apparaissent avec les sociétés modernes suppose nécessairement que la grande majorité des enfants quittent leur famille pour venir se grouper autour de ces puissants foyers d'enseignement et s'y instruire ; par suite, la formation de milieux moraux, qui, pour les plus jeunes d'entre eux, tinssent lieu du milieu domestique, s'imposait. C'est à ce besoin

que répondent les collèges primitifs, simples pensionnats, où l'enseignement proprement dit ne tient encore qu'une place secondaire. Voilà la première phase. Mais il n'était nullement nécessaire, ni même désirable, que ces collèges, que ces pensionnats absorbent en eux les écoles dont ils n'étaient d'abord que les auxiliaires et les compléments. Or, c'est cette absorption qui s'est produite pendant la seconde phase ; c'est elle qui a donné sa physionomie à notre système d'internat et, par suite, à notre système scolaire. Qu'est-ce donc qui a pu y donner naissance ?

Quand on parle de cette organisation, il est un mot qui vient spontanément aux lèvres pour la dépeindre : c'est celui de claustration. Et, en effet, il y a des ressemblances incontestables entre l'internat ainsi entendu et le régime monacal. Ne serait-ce donc pas le second qui aurait suggéré le premier ? L'internat intégral ne serait-il pas un simple prolongement de l'idée monacale qui, du domaine religieux, se serait étendue, par une contagion naturelle, au domaine scolaire ? Il est, d'ailleurs, un fait qui tend à faire penser que l'hypothèse n'est pas sans quelque fondement. Les premiers collèges importants furent des collèges de théologie (Sorbonne, Navarre). Or, dès le XIII<sup>e</sup> siècle, non seulement la théologie était enseignée dans les couvents, mais c'est là qu'elle avait son siège principal. En 1253, sur douze chaires, neuf étaient dans les couvents ; les étudiants y trouvaient, en effet, des avantages de toute sorte qui les y attiraient. Les premiers collèges séculiers de théologiens qui se fondèrent trouvèrent donc dans l'organisation conventuelle le prototype sur lequel ils se modelèrent. Au reste, l'internat intégral n'est-il pas le moyen naturel de réaliser intégralement la notion chrétienne de l'éducation ? Nous avons vu, en effet, que, en raison du but qu'il poursuit, qui est de former l'homme dans son intégralité, le christianisme devait nécessairement tendre à envelopper l'enfant tout entier dans un système qui le prenne, dans toute son existence intellectuelle aussi bien que physique et morale, afin de le pénétrer plus complètement et plus profondément, afin de ne laisser échapper aucune partie de sa nature.

Mais ce qui montre bien que cette explication n'est pas suffisante, qu'elle n'est que partielle, c'est que, à Oxford, à Cambridge, il a existé, dès le XIII<sup>e</sup> et le XIV<sup>e</sup> siècle, des Universités et des collèges, et que pourtant, bien que l'Angleterre fût alors un peuple catholique, bien que les ordres mendiants aient là aussi joué un rôle important, le système de l'internat français ne s'y est pas implanté. Il faut donc que ce système ne soit pas simplement une application des idées chrétiennes en général, mais tienne à quelque particularité spéciale de notre constitution nationale. Quelle put être cette particularité ?

Peut-être serons-nous sur le chemin de la vérité, si nous remarquons que, dès l'origine, il y eut entre les collèges anglais et les nôtres une différence fondamentale et qui, avec le temps, ne fit que s'accroître tous les jours davantage. Tandis qu'à Oxford, les collèges étaient, dans une large mesure, indépendants de l'Université et conservèrent toujours quelque chose de cette indépendance, à Paris, au contraire, ils tombèrent tout

de suite sous la dépendance, d'abord un peu lâche, puis plus étroite, de l'Université.

Sans doute, comme nous l'avons montré, les premiers collèges avaient encore un peu de ce caractère démocratique que présentaient les *hospitia* privés de l'origine.

Cependant, même là où le proviseur devait être élu par les boursiers, cette désignation se réduisait à une présentation qui, pour être effective, devait être sanctionnée par les autorités universitaires. De plus, cette prérogative, qui ne fut jamais qu'une exception, ne tarda pas à disparaître. Très tôt, on voit la Faculté des arts s'attribuer le droit de surveiller la vie intérieure des collèges, de réformer les règlements, de contrôler la manière dont principaux, proviseurs, etc., s'acquittent de leurs fonctions, et de les révoquer au besoin. Les collèges deviennent ses collèges. En 1362, pour ne citer qu'un exemple, l'Université vend d'office la propriété d'un collège (le collège de Constantinople), qui était tombé en décadence. Cette intervention ne se fondait, en réalité, sur aucun droit régulier ; très souvent même, elle allait contre les dispositions prises par les fondateurs qui n'avaient pas voulu que l'Université fût à ce point maîtresse des destinées de leur fondation. Mais elle avait un moyen tout-puissant de se faire obéir. Comme les principaux et leurs subordonnés étaient membres du corps universitaire, elle pouvait en expulser les rebelles. Et cette menace était assez redoutée pour rendre ses empiétements irrésistibles.

Or, déjà, cette intervention de l'Université avait nécessairement pour effet d'empêcher les pensionnats de se développer conformément à leur nature propre. Puisque ces deux sortes d'établissements avaient à ce point des besoins opposés, il eût fallu que, tout en restant en rapports, chacun d'eux pût poursuivre sa carrière d'une manière indépendante. Mais, du moment où l'Université intervenait, et de si près, dans la vie intérieure des collèges, c'était déjà la fusion qui commençait et, à mesure que cette intervention devenait plus importante, la fusion, elle aussi, devenait plus complète avec toutes les contradictions qu'elle implique. Le pensionnat, pour être lui-même, pour pouvoir s'acquitter de sa fonction éducative, a besoin d'être un organisme souple, flexible, comme la famille, afin qu'il puisse varier, se diversifier suivant les circonstances, les moments, les milieux, la nature des élèves, etc. Il a besoin de se faire sa règle à lui-même, afin de pouvoir se plier aux exigences si variées des situations. Au contraire, l'action de l'Université avait avant tout pour objet de soumettre tous les collèges à un règlement uniforme. Témoin, entre autres, un règlement de 1452 qui allait jusqu'à fixer obligatoirement la qualité, le prix des aliments qui seraient fournis aux pensionnaires et la manière dont ils seraient distribués.

Mais ce n'est pas tout. Quand une autorité, quelle qu'elle soit, est animée de cet esprit réglementaire, quand elle tend à tout ramener à une norme unique, elle éprouve une horreur naturelle pour tout ce qui sort de la règle, pour tout ce qui est imprévu, tout ce qui est caprice et fantaisie. Tout ce qui peut déranger l'ordre établi apparaît comme un scandale qu'il faut prévenir. Et, comme les libres combinaisons de la vie ne peuvent pas

s'astreindre à un programme arrêté, comme elles sont facilement l'occasion de quelques désordres, on s'efforce de les restreindre en restreignant la liberté. De là une tendance à imposer un type d'existence uniforme qui laisse aussi peu de place que possible aux irrégularités. Or, les élèves, une fois sortis du collège, ne peuvent plus être aussi facilement surveillés et contrôlés qu'à l'intérieur. La vie, au-dehors, ne pouvait pas être aussi contenue, canalisée, astreinte à ne pas s'écarter de la norme. Une fois lâchée, elle ne pouvait pas ne pas se déployer avec liberté. Les sorties étaient donc presque fatalement l'occasion d'excès, qui sans doute paraissent très véniels pour qui tient avant tout à laisser à la vie sa liberté et sa variété, mais qui semblent un scandale à quiconque attache tant de prix à l'uniformité ; on s'efforça donc de les restreindre. On supprima peu à peu tout ce qui était occasion de sortie ; disputes publiques, processions, courses au-dehors. La Faculté des arts défendait même souvent aux principaux de mener les élèves à la promenade. L'aboutissement logique de cette évolution, ce fut le transfert de l'enseignement à l'intérieur des collèges et, par suite, l'internat intégral.

Ainsi, le système de l'internat français vient de cet amour exagéré de l'ordre, de cette passion pour la réglementation uniforme, dont l'Université du XVe siècle s'est trouvée animée à un degré que nous ne retrouvons pas ailleurs. Mais, cet esprit lui-même, d'où l'a-t-elle reçu ? Évidemment, il doit tenir à quelque particularité de notre histoire et, par suite, de notre tempérament national. Or, il n'en est peut-être pas de plus distinctive, il n'en est peut-être pas qui nous appartienne plus complètement en propre que l'extrême précocité et l'extrême intensité de notre centralisation politique. Bien avant tous les pays d'Europe, un pouvoir central très fort s'est constitué chez nous. Dès la fin du XVe siècle, les institutions féodales disparaissent ; la multitude des petites patries féodales vient se perdre dans l'unité de la nation française ; la monarchie commence à concentrer entre ses mains toute l'autorité. Sans doute, le même mouvement se produisit chez les autres peuples d'Europe, mais plus lentement et à un moindre degré. Il n'est pas de société européenne qui, au même moment, ait un sentiment aussi vif de son unité morale et politique, et c'est d'ailleurs ce qui explique comment c'est en France que, deux siècles plus tard, eut lieu la Révolution. Qu'on se rappelle, par ailleurs, que Paris fut dès ce moment la première grande capitale qu'ait connue l'Europe. Or, la centralisation politique suppose nécessairement l'établissement d'une réglementation uniforme dans toute l'étendue du pays centralisé, et tend d'elle-même à produire cette uniformité. En fait, tout l'effort de la monarchie française a été précisément de niveler les diversités morales du pays, de ramener à l'unité la variété des institutions locales, et d'établir un droit unique et une morale unique sur toute l'étendue du territoire et dans toutes les classes de la population. C'est au Moyen Age que la vie a pris l'aspect d'une mosaïque complexe et irrégulière ; avec la monarchie, tout s'unifie, s'ordonne et se simplifie.

D'ailleurs, une aussi grande machine sociale ne peut évidemment fonctionner que si tous les rouages qui la composent se meuvent d'après un plan concerté et une règle définie. Mais, une fois que l'habitude de la règle, que la passion de l'ordre s'est ainsi implantée au centre même de l'organisme social, il est inévitable que, de là, elle se communique à tous les organes, à toutes les formes de l'activité publique, et devienne un des traits du caractère national. Il n'est pas possible que tous les corps de l'État et même jusqu'aux particuliers ne participent de la même mentalité et ne cèdent pas à la même impulsion, à la fois parce qu'ils ont contribué à la faire et qu'ensuite elle revient sur eux, renforcée par l'entraînement collectif. Voilà pourquoi nous passons, et non sans raison, pour un peuple essentiellement organisateur, et organisateur quand même, c'est-à-dire alors même que la réalité ne se prête pas spontanément à une organisation systématique. C'est que la dispersion de la vie, avec les irrégularités, avec les formes capricieuses, sinueuses, imprévues qu'elle affecte quand elle coule en liberté, sans être astreinte à suivre un cours fixé par avance, tout cela déconcerte notre esprit français, et nous cherchons à toute force à ranger gens et choses dans des cadres déterminés et des catégories définies. Et c'est un peu de là encore que vient notre esprit de clarté, notre amour de la distinction ; car le besoin de mettre de l'ordre dans la matière mentale ne diffère pas en nature du besoin de mettre de l'ordre dans la matière sociale.

Voilà enfin, pour en revenir à la question spéciale qui nous occupe, voilà ce qui explique l'attitude de l'Université vis-à-vis de ses collègues. Nous sommes au XVe siècle ; car c'est alors surtout que l'enseignement s'est interné. A ce moment, la monarchie est à la veille d'atteindre à son maximum de pouvoir et d'unité ; un siècle à peine la sépare de son apogée. Il n'est pas extraordinaire, par conséquent, que ce grand corps universitaire, qui est en relations directes et fréquentes avec l'État, qui tient par ses racines à ce qu'il y a de plus intérieur dans la société médiévale, ait été animé de cet esprit d'ordre, d'organisation, de réglementation que respirent toutes les institutions de l'époque. De là sa répugnance à laisser les collègues se développer chacun à sa façon ; de là sa tendance à leur imposer à tous un régime unique, uniforme, à prévenir, corriger les délits, même les moindres écarts par rapport à la règle ; de là, enfin, l'internat intégral, condition de cette uniformité. - Si les Universités des autres pays ont laissé à leurs pensionnats plus d'indépendance, si l'internat a pris chez elles d'autres formes, plus adoucies, c'est qu'elles ne ressentaient pas un égal besoin d'ordre logique et systématique ; et elles ne le ressentaient pas également, parce qu'elles faisaient partie de sociétés qui n'étaient pas parvenues au même degré de centralisation.

Voilà comment l'internat intégral a pris racine chez nous. Sur la foi de souvenirs encore vivants, parce qu'ils sont relativement récents, il nous a plu souvent d'attribuer l'internat au Premier Empire. Sans doute, ce système scolaire reçut alors une consécration nouvelle ; peut-être en fut-il renforcé. Le fait, d'ailleurs, ne fait que confirmer l'explication que nous proposons. Le Premier Empire ne marque-t-il pas l'apogée de notre

centralisation politique ? N'est-ce pas le moment où le goût français pour l'ordre, pour les classifications administratives, atteignit son maximum d'intensité ? Mais, en réalité, ce n'est pas à cette époque que le principe de l'internat s'est introduit dans notre organisme social. Nous l'avions dans le sang depuis des siècles. Il était immanent à notre constitution sociale et morale dès le jour où celle-ci est parvenue à l'état adulte, où elle a pris la forme qu'elle a gardée pendant la majeure partie de notre histoire. Et voilà aussi pourquoi nous avons tant de mal à le déraciner. Sous l'empire de l'état d'esprit que j'ai essayé de décrire et d'expliquer, l'internat a fini par devenir à nos yeux le cadre normal de tout enseignement. Songeons que hier encore les grandes écoles spéciales, qui, pendant si longtemps en France, ont tenu lieu d'enseignement supérieur, qui ont remplacé l'Université disparue, étaient toutes ou à peu près des écoles d'internes, et que beaucoup ont encore conservé ce caractère.

D'ailleurs, en montrant à quel point le régime de l'internat est solidaire de notre organisation sociale, je n'entends nullement le déclarer nécessaire ni le justifier. Il est, au contraire, certain qu'il tient à un état qui est en partie morbide. Il y a, en effet, tout lieu de penser qu'il y a quelque chose d'excessif dans la manière dont s'est faite notre centralisation, notre unification morale et politique. L'État aurait pu se constituer fortement sans être à ce point niveleur, sans détruire toute la diversité des corps secondaires de la nation, sans devenir la seule grande forme de la société ; nous aurions pu devenir un peuple moral et politique, enfin, sans aller jusqu'à enfermer la vie dans des cadres aussi impersonnels. Tout ce que j'ai voulu montrer, c'est que l'internat n'est qu'un symptôme tout particulier d'une sorte d'état ou de disposition constitutionnelle. Pour le transformer, il ne suffit pas de la volonté, même énergique, d'un législateur. C'est notre humeur naturelle qu'il faut modifier. Il faut nous faire reprendre goût à la vie libre, variée, avec les accidents et les irrégularités qu'elle implique. Si le problème n'est pas insoluble, il est de longue haleine. Mais c'est déjà faire un progrès que d'en prendre conscience. Rien de plus vain que d'essayer de le résoudre en en masquant les difficultés. Les réformes partielles qu'on propose en de telles conditions ne peuvent être que des trompe-l'œil, avec lesquels on s'illusionne pendant un jour, mais qui ne peuvent que renforcer, invétérer le défaut fondamental auquel on essaye de remédier. Car l'échec qui suit des tentatives mal conduites ne peut que décourager et faire considérer la maladie comme incurable.



## **Chapitre XI - L'enseignement à la faculté des arts - Les grades - Les cours d'études**

Nous avons vu, dans les leçons qui précèdent, comment l'Université d'abord, puis la Faculté des arts, étaient organisées ; enfin, comment cette organisation avait évolué du XIII<sup>e</sup> au XV<sup>e</sup> siècle. Comme, entre le moment où la Faculté des arts enseignait dans les écoles de la rue du Fouarre et celui où elle s'est résorbée dans les collèges, il n'y a pas eu de solution de continuité, comme cette transformation s'est opérée peu à peu sans qu'on puisse dire quand elle a commencé et quand elle devint un fait accompli, il a paru nécessaire de décrire ici dans son ensemble toute la suite de cette évolution. Mais nous n'avons appris à connaître de cette manière que l'organe de la vie scolaire ; de l'organe, il nous faut maintenant passer à la fonction. Nous savons quel a été, aux différentes époques du Moyen Age le cadre de l'enseignement ; il nous faut maintenant rechercher en quoi consistait cet enseignement lui-même pendant cette même période de notre histoire. Il y a là une division de notre sujet que nous avons déjà rencontrée et que nous rencontrerons à chacune des étapes de nos recherches. Un système scolaire se définit par ses écoles, par la manière dont elles sont organisées, et par la nature des matières qui y sont enseignées, par la façon dont elles sont enseignées. Nous avons essayé de reconstituer la forme des écoles médiévales ; nous pouvons maintenant y pénétrer afin de voir ce qui s'y passait.

Toute la vie de l'étudiant au Moyen Age est dominée par le système des grades et des examens qui en ouvrent ou en défendent l'accès. A chaque phase de sa carrière académique, l'élève a en vue un titre à conquérir, et les études qu'il fait sont celles qui sont exigées pour le grade auquel il se prépare. Il est donc naturel de chercher tout d'abord en quoi consistait ce système et ce qui en a déterminé la formation. Le problème, d'ailleurs, n'est pas de pure érudition. Car l'institution des grades universitaires existe toujours ; nous en avons hérité ; même elle a gardé la forme extérieure qu'elle avait au Moyen Age, et les termes qui servent encore aujourd'hui à désigner les différents examens sont ceux qu'employaient déjà les hommes du XIII<sup>e</sup> et du XIV<sup>e</sup> siècle. Il y a donc intérêt à rechercher à quoi ils doivent l'existence, à quel besoin ils répondent. Nous y sommes, il est vrai, tellement habitués que nous sommes portés à croire que cette organisation va de soi, que l'idée a dû s'en présenter naturellement à l'esprit des hommes. Mais, précisément, un des services que peut rendre une étude historique comme celle que nous avons entreprise, c'est de dissiper ces préjugés, simple produit de l'accoutumance. Il suffit, en effet, de jeter un coup d'œil, même superficiel, sur l'histoire pour s'apercevoir que les grades et les examens sont d'origine récente ; l'antiquité n'a rien connu de pareil. On allait alors écouter un maître parce qu'il était réputé, et sans que sa valeur fût certifiée par des titres authentiques. Il

n'y a même pas en latin de mot qui exprime exactement l'idée d'examen, non plus que l'idée de grade. Le mot et la chose n'apparaissent qu'au Moyen Âge, avec l'Université. Qu'est-ce donc qui leur a donné naissance ?

Le grade, par excellence, celui qui était le but dernier de l'étudiant, c'était la maîtrise qui, dans certaines Facultés (droit), s'appelle le doctorat ; l'insigne de ce grade est, en effet, le bonnet de docteur. La maîtrise, c'est l'entrée dans la corporation universitaire, en qualité de maître, avec tous les droits et privilèges attachés à cette qualité. La Faculté des arts apparaît ainsi comme une sorte de cercle vicieux, puisque la fin dernière des maîtres est de former des maîtres nouveaux. On pourrait même se demander comment, dans ces conditions, il n'y a pas eu, au bout de quelque temps, pléthore du personnel enseignant. Mais c'est que, pour beaucoup de jeunes gens, la maîtrise ès arts n'était qu'un point de départ, un premier titre qui leur ouvrait d'autres carrières, théologie, droit, médecine, toutes les fonctions ecclésiastiques, etc.

Bien que ce grade fût le plus élevé qui existât, il semble bien qu'il était obtenu sans examen proprement dit. Le candidat n'avait qu'à se présenter devant la Nation à laquelle il appartenait, qui lui délivrait, sans épreuves, le *placet* ou autorisation de faire sa leçon inaugurale appelée, comme nous avons eu déjà l'occasion de le dire, *inceptio*. En elle-même, l'*inceptio* n'avait rien d'un examen, c'était une cérémonie rituelle comme on en trouve à l'entrée de toutes les corporations. Partout, pour entrer dans un corps de métier, quel qu'il soit, il faut faire solennellement et en présence des maîtres de la corporation un acte professionnel. Le candidat à la maîtrise faisait donc acte de maître en enseignant en présence de ses maîtres.

Mais, si la maîtrise était accordée sans examen véritable, il n'en était pas de même du grade immédiatement antérieur, et qui y conduisait.

Ce grade, c'est la *licence*. Nous savons qu'à l'origine la *licentia docendi* n'était pas un grade universitaire, mais une autorisation que le chancelier de Notre-Dame, sans épreuves préalables, sans consulter aucun maître, accordait ou refusait comme il l'entendait, et sans que personne pût lui demander compte de ses décisions. Dans ces conditions, la collation de la licence se faisait donc tout entière en dehors de l'Université. Mais la corporation, dès qu'elle eut quelque sentiment de sa force, se refusa à admettre un régime qui plaçait sous la dépendance d'un fonctionnaire étranger les intérêts de cet enseignement dont elle avait la charge et le monopole. Tous ses démêlés avec le chancelier eurent, en définitive, pour objet de lui disputer cette licence dont il était d'abord le maître absolu, de s'en emparer, d'y intervenir, d'y jouer un rôle de plus en plus important, d'y mettre sa marque, de manière à la dépouiller de son caractère adventice et à en faire un grade universitaire, situé à une place déterminée dans la hiérarchie des grades. Et elle y réussit. Elle obtint, en effet, que le chancelier n'eût plus le droit de refuser les candidats dont six maîtres affirmaient l'aptitude sur la foi du serment. Une

telle déclaration supposait un examen ; en effet, comment les six maîtres auraient-ils pu affirmer consciencieusement la capacité du candidat sans s'en être d'abord assurés ? Telle est l'origine de l'examen de la licence. Avec le temps, la part de la Faculté dans cet examen devint de plus en plus prépondérante. Un moment vint où le chancelier ne put plus accorder la licence qu'après examen devant une commission composée de quatre maîtres et conformément à l'avis de cette commission. Même on trouva le moyen d'opposer à la licence de Notre-Dame une autre qui dépendait davantage de la Faculté. Le chancelier de l'abbaye de Sainte-Geneviève reçut du pape le droit de faire des licenciés ; dès lors, il y eut deux licences, l'ancienne, qu'on appelait celle *d'en bas*, et la nouvelle ou licence *d'en haut*. Or, ce nouveau dispensateur de la licence était naturellement beaucoup moins exigeant que l'ancien, précisément parce que ses droits étaient plus récents ; il se montra donc beaucoup plus complaisant aux prétentions des maîtres. Il en résulta que la Faculté des arts prit la haute main dans la licence *d'en haut*, qui devint ainsi l'examen au sens moderne du mot le plus important de l'époque. Ainsi la licence prit place dans la série des grades ; elle devançait immédiatement la maîtrise qu'elle précédait d'ailleurs de très près, de six mois. C'est sans doute ce qui explique que le candidat à la maîtrise n'ait été astreint à aucune épreuve ; c'est qu'il venait déjà d'en subir.

Et, cependant, quelque effort qu'ait fait l'Université pour mettre sa marque sur la licence, celle-ci conserva toujours, au milieu des autres grades, une figure étrangère. On voit bien qu'elle n'est pas née du mouvement naturel et spontané de la vie universitaire. D'abord, un personnage étranger à l'Université, le chancelier de Notre-Dame ou le chancelier de Sainte-Geneviève, y prend une part plus ou moins importante. Surtout, elle ne correspond à rien dans la vie scolaire de l'étudiant ; elle ne marque pas une phase déterminée de sa carrière ; ce n'est ici la fin ni le commencement de quelque chose. Ce n'est pas la maîtrise, ce n'est pas l'apprentissage de la maîtrise, puisque le titre de maître était immédiatement obtenu. Elle n'exprime donc aucun état déterminé ; elle ne répond à aucun changement dans - la suite des études. On sent bien que, si l'Université s'était développée normalement suivant sa loi propre, si elle n'avait eu à compter qu'avec des nécessités internes, l'idée même de la licence ne serait pas née. La licence est une institution extra-universitaire que l'Université a dû assimiler au cours de ses luttes contre Notre-Dame, mais qui n'est pas sienne de nature. Il en est tout autrement de deux grades dont il me reste à parler, et d'abord de celui qui est à la base de tous les autres, je veux dire du baccalauréat. Celui-là est le produit d'une évolution naturelle et spontanée et correspond à une division très nette dans la vie de l'étudiant.

Celle-ci, en effet, comprenait deux phases successives et très distinctes. Dans la première, qui allait jusqu'à quinze ans environ, l'étudiant n'était qu'un élève pur et simple et ne se livrait qu'à des exercices d'élèves. Dans la seconde, il devenait un candidat à la maîtrise et, en cette qualité, il s'essayait à enseigner, tout en continuant, d'ailleurs, à

suivre les leçons de ses maîtres. Or, au moment où il changeait ainsi de caractère, une cérémonie avait généralement lieu, qui ressemble de très près à l'*inceptio* ; c'était une sorte d'*inceptio* inférieure. De même que le candidat au doctorat affirmait sa prise de possession de la maîtrise en enseignant, le jeune étudiant qui avait terminé la première partie de ses études affirmait son aptitude à aborder la seconde partie de sa carrière académique, en soutenant une dispute publique que l'on appelait *déterminance*, du mot *determinare*, qui signifie poser des thèses. La déterminance, qui n'était d'abord qu'un usage facultatif, devint peu à peu obligatoire ; elle fut exigée des candidats à la licence et, en même temps, on prit l'habitude de la faire précéder d'un examen qui permettait d'éliminer de la dispute solennelle et publique les incapables. La déterminance devint donc un troisième grade. Mais, d'un autre côté, on appelait dans les différents métiers bacheliers les jeunes gens qui, tout en étant en état d'exercer le métier qu'ils avaient appris, n'étaient pourtant pas encore maîtres jurés. De même, dans la langue de la féodalité, on appliqua le mot à un jeune gentilhomme qui, n'étant pas en état de lever bannière, marchait sous celle d'autrui ; c'était un rang intermédiaire entre le chevalier et l'écuyer ; si bien que, fort à tort d'ailleurs, on a proposé de faire dériver bachelier de *bas chevalier*. Or, nous ne savons trop à quel moment, au XVe siècle d'après Thurot, on appliqua cette expression, déjà usitée et dans les corps de métiers et dans la corporation de la chevalerie, au déterminant qui, lui aussi, occupait une situation intermédiaire entre l'écolier et le maître. De là vint, un barbarisme aidant, l'expression de baccalauréat (*bacchalaratus*, transformé en *bacca laurea*).

Ce qui se dégage de cette analyse historique, c'est que, surtout si l'on fait abstraction de la licence, qui est, comme nous l'avons vu, le résultat d'une importation, le système des grades et des examens est un produit de l'organisation corporative. Il en est solidaire ; il en dérive. Le grade par excellence, c'est celui qui donne accès dans la corporation en qualité de maître. L'examen vient de ce que la corporation est un corps fermé et ne s'ouvre à de nouveaux membres que s'ils remplissent des conditions déterminées ; il n'y a pas de corporation qui ne soumette à des épreuves préalables quiconque demande à y entrer. Le *dignus est entrare*... est la formule qui résume peut-être le mieux le principe fondamental des examens universitaires. S'il existe non pas un grade unique, mais une série de grades hiérarchisés, c'est que, par suite de la résistance que la corporation oppose à l'introduction de nouveaux venus, on ne peut jamais y entrer de plain-pied, d'un seul coup ; mais il faut toujours une série d'initiations successives. Que l'on songe à la série d'états par lesquels devait passer l'aspirant à la chevalerie, page, écuyer, parfois encore bachelier avant d'être définitivement armé, c'est-à-dire reçu dans la corporation. C'est qu'en effet une corporation a un peu le caractère d'une société secrète ; elle a ses mystères ; on n'en devient membre qu'après avoir prêté une multitude de serments ; il est donc naturel qu'elle soit protégée contre le dehors par des barrières qui ne cèdent, qui ne s'abaissent que peu à peu et les unes après les autres ; d'où la nécessité d'étapes successives avant de pénétrer au cœur de la place. Ces étapes, ce sont, dans

l'Université, les degrés ou grades, *gradus*. Enfin, nous avons vu que, par leur nature, les épreuves qui précèdent l'accession à ces grades ressemblent singulièrement aux épreuves qui précèdent l'entrée dans les corporations. Ce qui formait le noyau initial des unes et des autres, c'était une cérémonie solennelle où le candidat prenait, pour ainsi dire, possession de sa profession par l'accomplissement d'un acte professionnel. On s'explique maintenant comment examens et grades sont restés choses inconnues et de l'Antiquité et des premiers temps du Moyen Age. C'est que l'idée n'en pouvait naître qu'à partir du moment où les maîtres, au lieu d'enseigner séparément, formèrent une corporation ayant le sentiment d'elle-même et soumise à des règles communes.

Encore ne faut-il pas s'exagérer outre mesure la valeur et la portée des examens d'alors. Nous sommes encore tout à fait au début de cette institution. Les cérémonies, les solennités, les rites y tenaient plus de place que les épreuves proprement probatoires. Ce n'est pas à dire que les candidats n'aient pas eu à subir de véritables examens. Robert de Sorbon, dans une sorte de sermon humoristique qu'il adresse vraisemblablement aux élèves de son collège, ne craint pas de comparer l'examen de la Faculté des arts au Jugement dernier, et va jusqu'à dire que les juges universitaires sont beaucoup plus sévères que le juge du ciel ; comparaison qui serait inexplicable si les examens n'avaient été qu'une simple farce. Cependant, sans parler des admissions injustes dues à la faveur ou même à la vénalité - toutes pratiques qui sont imputables aux mœurs du temps plutôt qu'à l'institution - il paraît bien que les échecs étaient relativement rares. Il y a des Universités, en Allemagne notamment, où le nombre des admis et celui des candidats se recouvrent exactement. A Paris, il est question, dans les registres de la Faculté, d'échecs ; mais ce sont des exceptions qui tendent plutôt à confirmer la règle. Car les seuls candidats refusés dont il y est parlé sont ceux qui en ont appelé du jugement rendu contre eux, demandant à être renvoyés devant une nouvelle commission, ou que la Faculté revînt sur sa décision ; pour que l'on eût admis de tels tempéraments, il fallait évidemment que l'insuccès fût considéré comme un événement tout à fait anormal. Est-ce donc que l'on pouvait être reçu sans présenter un certain minimum de connaissances ? Nullement. Mais on ne laissait arriver à l'examen que les étudiants qui avaient toutes les chances de succès. Chaque candidat devait être présenté par son maître qui, étant donné la durée considérable des études, avait eu tout le temps de le connaître. On devait donc conseiller à ceux qui n'étaient pas prêts de ne pas affronter l'examen. C'est ce qui explique comment, sur le nombre total des étudiants immatriculés, tout au plus la moitié passait le baccalauréat, et comment beaucoup moins de la moitié des bacheliers parvenait jusqu'à la maîtrise. Les éliminations se faisaient, en quelque sorte, d'elles-mêmes, avant l'examen, qui se bornait à constater et à consacrer des résultats acquis par avance.

Telle est l'origine du système de grades et d'examens qui fonctionne encore aujourd'hui parmi nous ; car, il est remarquable de voir combien il est resté semblable à lui-même dans ses lignes essentielles. Sans doute, les connaissances exigées pour chaque grade ont changé, mais c'est toujours la même échelle avec le même nombre de degrés, et chacune des trois étapes qui divisent ainsi la carrière universitaire a sensiblement la même signification qu'autrefois ; le baccalauréat clôt la première période de la vie scolaire, le doctorat en est le point culminant, et la licence occupe entre ces deux extrêmes une situation intermédiaire, mais indécise comme autrefois. Quand on sait que ce système est dérivé d'une institution archaïque et disparue, à savoir de la corporation médiévale, que l'un même des éléments qui y entraient, la licence, est né d'un simple accident historique, on ne peut s'empêcher de se demander si cette persistance - dont nous avons d'ailleurs le privilège, car on ne la retrouve pas aussi complète dans les autres pays d'Europe - est parfaitement normale, si cette division tripartite de la vie scolaire, manifestement héritée d'un passé aussi lointain, se trouve être encore, par je ne sais quel miracle, celle que réclament les besoins contemporains. Sans doute, tant que nous ne serons pas plus avancés dans cette étude, tant que nous ne saurons pas ce qui a déterminé cette persistance, nous ne serons pas en état de résoudre cette question. Mais dès à présent, tout au moins, nous sommes fondés à nous la poser.

Mais les grades et les examens sont, en somme, ce qu'il y a de plus extérieur dans la vie scolaire ; ils en marquent les étapes sans nous faire connaître en quoi elle consistait. Essayons maintenant d'en reconstituer la trame.

Pour cela, reportons-nous par la pensée au quartier latin, à un moment de la belle époque universitaire, c'est-à-dire au XIII<sup>e</sup> et au XIV<sup>e</sup> siècle. Nous sommes en hiver, car c'est alors, de la Saint-Rémi (1<sup>er</sup> octobre) au premier dimanche de carême, que la vie universitaire est en pleine activité ; c'est alors que se donnaient les enseignements les plus essentiels, ce qu'on appelait le grand ordinaire. Le jour n'est pas encore levé que le quartier s'éveille, et de tous les *hospitia*, pédagogies, collèges, qui se pressent dans cette région de Paris, les étudiants se dirigent vers la rue du Fouarre. Dès que les Carmes de la place Maubert ont sonné leur première messe, c'est-à-dire dès le lever du soleil, les barrières - qui ferment la nuit l'accès de la rue afin d'empêcher la population peu recommandable du voisinage d'y déposer, comme elle en avait l'habitude, d'épouvantables immondices - s'ouvrent aux écoliers qui se rendent aux salles où enseignent leurs maîtres respectifs. Une fois entrés dans la salle - appelée *scholae*, au pluriel, alors même qu'il s'agit d'une salle unique - les écoliers s'assoient par terre, dans la poussière et la saleté ; car tous sièges font défaut. Quelquefois seulement, surtout en hiver, le sol est jonché de paille que les élèves, d'ailleurs, devaient payer à part. A deux reprises, en 1366 et en 1452, l'usage de laisser les auditeurs s'asseoir sur des bancs tenta de s'introduire ; mais les cardinaux Saint-Cécile et d'Estouville réprimèrent « ce luxe corrompateur », et les écoliers durent continuer à s'asseoir par terre *ut occasio*

*superbiae a juvenibus secludatur*, pour tenir la jeunesse à l'abri de la tentation d'orgueil. Tout le mobilier consiste en une seule chaise à estrade et en un pupitre. C'est là que vient s'asseoir le maître, en robe noire et avec capuchon fourré de menu vair. Et la leçon commence.

Le maître ne parle pas ; il lit, et souvent il dicte. Ce n'est pas que des statuts répétés n'aient essayé d'imposer une autre manière d'enseigner. On voulait que le maître improvisât, ou tout au moins qu'il parlât au lieu de se borner à une lecture monotone. On alla jusqu'à réglementer l'allure de son élocution. Il devait parler non avec lenteur (*tractim*), mais rapidement (*raptim*), c'est-à-dire « en prononçant les mots comme s'il n'y avait personne devant lui qui écrivît, *ac si nullus scriberet coram ei* ». Son débit devait ressembler à celui du prédicateur, afin que les élèves fussent obligés de fixer les idées dans leur mémoire et non par la plume. Mais, en dépit de ces mesures impératives et des sanctions sévères qui y furent attachées, l'usage, d'ailleurs fort ancien - car nous avons des *cahiers* de maîtres évidemment dictés, et qui remontent à la première moitié du XIIe siècle, c'est-à-dire avant l'époque des universités - cet usage persista. Et il faut reconnaître que cette persistance n'était pas simplement imputable à la routine, mais se justifiait par de bonnes raisons. Si l'on songe que l'élève n'avait pas alors de livres au moyen desquels il pût préciser, consolider les souvenirs laissés par les leçons, on se demande ce qu'il en pouvait bien garder, s'il n'en emportait pas de notes écrites.

L'enseignement oral était alors beaucoup plus indispensable qu'aujourd'hui, car il avait une raison d'être qu'il n'a plus : il devait tenir lieu du livre, qui faisait défaut ; il était le seul moyen par lequel la science pût se communiquer. Mais pour qu'il pût s'acquitter de cette fonction, encore fallait-il qu'il ne se réduisît pas à de fugitives paroles, et l'on est même étonné de l'insistance qui a été mise à le maintenir dans cet état de fugacité.

Mais ce cours lu ou dicté, en quoi consistait-il ? Qu'il portât sur la grammaire, ou sur la logique, ou sur la morale, ou sur le droit, ou sur la médecine, partout il avait le même caractère ; c'était toujours le commentaire d'un livre déterminé. Pour nous, enseigner une science, c'est expliquer un certain nombre de vérités, de propositions générales qui, sans doute, ont été découvertes et exposées pour la première fois par des savants déterminés, mais qui existent indépendamment des œuvres où ces savants les ont consignées. Aussi les exposons-nous en elles-mêmes, pour elles-mêmes, et sans que, même, pour la plupart du temps, nous connaissions les écrits des inventeurs auxquels nous les devons. Tout autre était la notion que l'on se faisait au XIIIe et au XIVe siècle de la science et de l'enseignement. Le Moyen Age ne s'est pas élevé au-dessus de cette idée que savoir, ce n'est pas savoir telles et telles choses, mais c'est simplement savoir ce que certains écrivains autorisés, authentiques, comme on disait alors, ont dit de ces choses. On n'enseignait donc point la science pour elle-même, indépendamment des auteurs qui en ont traité, comme nous faisons aujourd'hui ; mais enseigner une science, c'était expliquer un livre faisant autorité, et qui se rapportait à cette science.

C'est pourquoi les programmes d'études, qui apparaissent dès le commencement du XIII<sup>e</sup> siècle et qui édictent les connaissances que doivent posséder les candidats aux grades, fixent non des listes de problèmes, mais des listes d'ouvrages. Étudier la logique, c'est apprendre à expliquer l'*Organon* d'Aristote ; étudier la physique, c'est apprendre à expliquer la *Physique* et les *Parva naturalia* du même auteur, etc. Et c'est à la méthode exégétique à laquelle étaient soumis ces livres qu'il appartenait d'en dégager la science qui y était immanente. C'est ce principe fondamental de tout l'enseignement médiéval que Roger Bacon énonçait en ces termes : Quand on sait bien le texte, on sait tout ce qui concerne la science à laquelle ce texte se rapporte : *scito textu, sciuntur omnia quae pertinent ad facultatem propter quant textus sunt facti*. Voilà pourquoi faire un cours, suivre un cours, se disait au Moyen Âge : lire un livre, *legere librum*, écouter un livre, *audire librum*. Aujourd'hui encore, en Allemagne, enseigner se traduit par *lesen ou vorlesen* ; en Angleterre, *lecturer* signifie professeur, et en France le mot de lecteur a eu longtemps la même signification, qu'il conserve encore sur les affiches du Collège de France. Et, d'ailleurs, ce n'est pas seulement dans la terminologie scolaire que survit actuellement cette ancienne conception ; elle est encore nôtre en grande partie. Pour s'en assurer, il suffit d'ouvrir un programme soit de licence, soit d'agrégation, même d'histoire ou de philosophie, et de voir la place considérable qu'y occupent les listes d'auteurs à expliquer. Il y a donc là un ensemble d'idées qui peuvent bien nous surprendre au premier abord, et qui pourtant sont loin d'avoir entièrement disparu. Il est d'autant plus important d'arriver à comprendre à quoi elles tiennent, de quelles causes elles dépendent. Mais pour cela il nous faut d'abord exposer en quoi consistait ce commentaire, cette méthode exégétique par laquelle on exprimait des textes la science qui y était ainsi contenue.

Deux méthodes différentes étaient employées concurremment.

Tantôt le maître explique ; il fait ce qu'on appelait une *expositio*. Nous pouvons, encore aujourd'hui, assister pour ainsi dire à une de ces explications ; car les *Commentaires* de saint Thomas sur Aristote ne sont que ses *expositiones* rédigées leçon par leçon.

Ces explications n'avaient pas pour objet, comme les exercices qu'on appelle aujourd'hui de ce nom, de traduire en la paraphrasant la pensée de l'auteur. C'était une vaste analyse dialectique de l'ouvrage analysé. On partait de cette idée qu'un livre n'est autre chose qu'une longue argumentation, un long raisonnement, un syllogisme continu - et, en fait, que peut être un livre de science, sinon une suite de propositions, accompagnées de leurs preuves implicites ou explicites ? Et alors, on se donnait comme tâche de résoudre cette énorme masse logique en ses éléments derniers de manière à montrer leur enchaînement. - Voici comment y procède le maître. Il commence par exposer dans un préambule l'objet de l'ouvrage, son but, la façon dont il se rattache aux autres œuvres du même auteur. Puis, une fois qu'il a donné ainsi une idée de l'ensemble, du tout, il découpe dans le livre un premier corps de développement, allant



du début à un endroit qu'il fixe, et qui lui paraît former un tout, c'est-à-dire se rapporter à une seule et même thèse qu'il énonce. Par exemple, les premiers chapitres de la *Politique* d'Aristote, dit saint Thomas en commentant cet ouvrage, ont pour objet d'établir l'éminente dignité de cette science. Mais, cette thèse, comment est-elle démontrée ? Au moyen d'une double argumentation. Dans la première, il prouve la dignité éminente de la science politique d'une manière absolue, par la dignité intrinsèque de son objet, la société politique ; dans l'autre, il fait la même démonstration par voie de comparaison, en montrant la supériorité de la *Politique* sur les sciences qui traitent des autres sociétés humaines. Nous voilà donc en présence de deux thèses nouvelles qui supportent la thèse initiale. Le commentateur prend la première de ces deux thèses nouvelles, montre qu'Aristote l'appuie sur une troisième, qui elle-même en implique une autre, et ainsi de suite jusqu'à ce qu'il arrive à une proposition qu'il pose comme évidente. Cela fait, il revient à la seconde argumentation et la traite de la même manière. Et, quand il a fini avec le premier corps d'idées, il passe au corps suivant qu'il détermine de la même façon et soumet à la même élaboration. Et il avance ainsi, décomposant, avec une patience inlassable, les arguments principaux en arguments secondaires, puis en d'autres plus élémentaires encore, jusqu'à ce que ces raisonnements compacts et complexes soient résolus en leurs éléments derniers. Notre pensée moderne, déshabituée depuis des siècles de toute forte culture logique, se perd dans ce dédale de divisions, de sous-divisions, d'analyses, que le jeune étudiant ès arts devait pourtant comprendre à la simple audition, et sans que, bien souvent, il eût sous les yeux le texte de l'auteur expliqué. Il faut remarquer qu'on se préoccupait beaucoup moins de trouver la pensée de l'auteur, dans sa réalité subjective, que la vérité objective qui était comme immanente au livre. Ainsi, quand les raisons ne sont pas données par l'auteur, on les cherche. Quand on trouve des contradictions, on concilie à toute force. (Voir Thurot, *Les grammairiens au Moyen Age*, notamment la deuxième partie.)

Mais cette méthode laborieuse, et qui exigeait une contention d'esprit ininterrompue, n'était pas la seule qui fût employée. Il en était une autre, plus agile, plus vivante, et qui s'adressait à des passions toujours vibrantes à cet âge de disputes. Au lieu de suivre docilement le texte, on en extrayait toutes les propositions controversables qui s'y trouvaient énoncées ; et, ces questions, on les examinait directement et en elles-mêmes. On cherchait à utiliser les indications que peut donner sur la question discutée l'auteur étudié, mais sans s'y asservir. Le texte n'était ici qu'une occasion, qu'un prétexte, pour instituer une discussion. C'était la méthode des *quaestiones*. Ainsi, à propos de cette même *Politique* d'Aristote, que nous venons de voir saint Thomas commenter par la méthode de *l'expositio*, voici comment procède un autre maître de la scolastique, Buridan, quand il pratique la méthode des *quaestiones*. Dans le premier livre de son traité, Aristote démontre que la puissance d'une cité dépasse les forces individuelles, et par conséquent en est différente. Buridan se pose alors la vieille question *utrum bonum commune sit praeferendum bono particulari*. Aristote dit que la

citée existe naturellement, *φύσει*. Au lieu de se demander par quelles raisons Aristote l'établit, il la traite pour son propre compte, laissant simplement l'idée suggérée par le texte se réveiller d'elle-même au cours de l'argumentation. Quant à cette argumentation, voici en quoi elle consiste. On commence par examiner, en leur donnant toute leur force, toutes les raisons qui militent en faveur d'une solution positive ; puis toutes celles qui peuvent être alléguées en faveur de la thèse opposée. Ce double exposé est fait avec une impartialité qui ne permet pas de soupçonner la pensée intime du maître qui parle. Puis, quand il a mis son auditoire en présence de ces deux conceptions contradictoires, il dit son choix, le justifie, et réfute toutes les raisons données à l'appui de l'opinion qu'il rejette. Toutes ces discussions, d'ailleurs, se présentent sous la même forme que le commentaire explicatif dont nous parlions d'abord. Toutes les raisons pour ou contre, tous les doutes soulevés sont établis à l'aide d'un syllogisme ; puis chacune des prémisses du syllogisme est reprise s'il y a lieu, est démontrée à son tour à l'aide d'un autre syllogisme qui très souvent en implique d'autres, jusqu'à ce qu'on arrive à une proposition évidente *per se*. Aucun sacrifice n'est fait à la forme, à l'intérêt extérieur ; le seul souci est de bien dissocier les arguments, de bien montrer toutes les articulations du raisonnement. Pour cela, l'argumentateur ne craint pas de mettre les points sur les i ; chaque partie de l'argumentation est étiquetée, classée, numérotée. Voici la majeure et la mineure. Voici la forme de la majeure. Voici trois objections. Voici les réponses aux objections. Voici une proposition hypothétique. Voici la conséquence qui en résulte, etc. Cette manière d'argumenter peut nous étonner. Mais, avant de la juger, il faut comprendre quel en est l'objet, et en quoi elle répond aux conceptions de cette société.

## Chapitre XII - L'enseignement dialectique dans les universités

Nous avons vu, dans le dernier chapitre, comment on enseignait dans les Universités du Moyen Age et plus spécialement à la Faculté des arts. On n'enseignait pas une science objectivement, en elle-même et pour elle-même ; on se bornait à commenter un ou plusieurs livres qui traitaient de cette science. Tantôt cet enseignement avait pour objet de retracer d'une manière positive la marche logique de la pensée chez un auteur autorisé, tantôt le livre n'était qu'une occasion pour instituer devant les élèves une controverse méthodique sur l'un des problèmes traités dans l'ouvrage analysé. Mais, sous une forme ou sous l'autre, le but de l'enseignement était le même ; il s'agissait avant tout de dresser les élèves à la pratique de la dialectique. Dans le premier cas, on les mettait en face de la pensée d'un grand maître et on leur en expliquait la dialectique interne ; c'est pour cela qu'on démontait les raisonnements, pour ainsi dire, qu'on les décomposait en leurs éléments les plus simples ; et, afin que la texture logique fût plus apparente, on mettait toute l'argumentation en forme de syllogisme. Ce que l'élève apprenait ainsi, c'est la dialectique pacifique d'une pensée qui s'expose et se déroule conformément à elle-même, sans se préoccuper directement des oppositions et des contradictions qu'elle peut soulever. Dans l'autre cas, au contraire, c'est à la dialectique animée et vivante de la controverse qu'il était initié ; on lui montrait comment il faut opposer opinion à opinion, arguments à arguments, et comment du choc des arguments contraires peut jaillir la vérité. Dialectique de l'état de paix, dialectique de l'état de guerre, dialectique de l'exposition, dialectique de la dispute, voilà surtout ce qu'on enseignait, beaucoup plus encore que telles ou telles doctrines déterminées. C'est dire que la logique tenait une place tout à fait prépondérante dans l'enseignement. Et, en effet, cette prépondérance se révèle non pas seulement, comme nous venons de le voir, dans la forme de l'enseignement, mais encore dans le choix des matières enseignées. Nous savons que les leçons ordinaires, celles qui avaient surtout lieu du 1<sup>er</sup> octobre au 25 mars, constituaient l'enseignement fondamental ; c'étaient elles qui préparaient au baccalauréat et qui correspondaient donc bien à notre enseignement des lycées ; or, elles étaient presque exclusivement consacrées à l'explication de traités de logique. Voici, en effet, la liste des auteurs qui devaient y être lus et commentés, au XIII<sup>e</sup> siècle : l'introduction de Porphyre, les *Catégories*, le traité de l'interprétation, le traité de Boèce sur la division, les trois premiers livres de ses *Topiques*, les *Topiques* et les *Elenchi* d'Aristote, les premières et les secondes *Analytiques* ; enfin la *Grammaire* de Priscien, remplacée plus tard par celle d'Alexandre de Villedieu. En somme, l'*Organon* d'Aristote resta, même aux époques ultérieures, l'objet presque exclusif des leçons ordinaires.

En dehors de la logique, il est vrai, une place, une petite place, était réservée à la grammaire. Mais, beaucoup plus encore qu'à l'époque carolingienne, la grammaire était alors entendue comme une science étroitement parente de la logique. Les frontières entre ces deux disciplines sont souvent indécises. Sans doute, les éléments premiers et usuels du latin étaient enseignés, d'une manière plus ou moins mnémonique, dans les petites écoles de grammaire, et plus tard, quand ces écoles furent rattachées aux collèges, dans les classes du même nom. Mais, quand l'élève avait cessé d'être un grammairien, comme on disait, quand il était devenu un artiste, quand il était passé à la seconde période de sa vie scolaire, de douze à quinze ans, l'enseignement grammatical prenait un tout autre caractère. Alors, on étudiait la langue non en elle-même, et comme si elle se suffisait, mais dans ses rapports avec la pensée ; on ne se bornait pas à faire retenir un certain nombre de règles, on entendait expliquer, et c'est par les lois des idées qu'on expliquait les lois du langage. Aussi, parce que la pensée humaine est partout semblable à elle-même, parce qu'elle est partout soumise aux mêmes lois essentielles, on en concluait qu'il en était ainsi de ses manifestations verbales ; que, par conséquent, il y avait une grammaire unique, fondamentale, une grammaire humaine comme il y a une pensée humaine, et dont les grammaires nationales ne sont que des formes particulières et contingentes. « Puisque, dit un grammairien du XIII<sup>e</sup> siècle, la nature des choses, la manière d'être et de penser sont semblables chez tous les hommes, par conséquent il en est de même des manières de s'exprimer. Et ainsi la grammaire qui est immanente à un idiome est tout entière semblable à celle qui est immanente à un autre idiome ; l'une et l'autre sont des variétés d'une seule et même espèce, simplement diversifiées par la forme des mots, laquelle n'est qu'un accident. Aussi, quiconque sait la grammaire d'une langue sait la grammaire des autres langues, au moins dans ce qu'elles ont d'essentiel. »

Cette grammaire unique, ou cette grammaire générale, est une science abstraite, tout à fait analogue à la géométrie, et qui a pour objet de dégager les lois générales du langage. « De même que, dit Robert Kilwardby, de même que la géométrie ne traite pas de la grandeur des lignes ou des surfaces, mais traite de la grandeur d'une manière absolue (*simpliciter*) ; de même la grammaire traite non de la construction qui convient en latin ou en grec... mais de la construction convenable d'une manière générale, abstraction faite de tout ce qui concerne toute langue spéciale. » Cette grammaire générale, c'est donc bien la logique du langage. Ce n'est pas à dire qu'on enseignait cette science du langage sous une forme abstraite, ne se rattachant spécialement à aucune langue déterminée, comme pourrait procéder aujourd'hui un savant qui enseignerait la grammaire générale. En réalité, la science grammaticale avait pour objet particulier le latin ; mais, dans le latin, ce sont les formes et lois générales du langage que l'on cherchait à atteindre. Et le latin, surtout le latin des savants, des clercs, paraissait tout particulièrement propre à ce rôle ; car il était par lui-même une sorte de

langue générique, de langue universelle, dont les différents latins populaires, ceux de Gaule, de Germanie et d'Italie étaient des espèces particulières. C'était donc la matière toute naturelle de cette géométrie du langage qu'on rêvait de constituer.

Quant aux disciplines autres que la logique proprement dite et que la logique du langage, elles n'étaient pas complètement exclues de l'enseignement ; mais il n'en était traité que dans des leçons spéciales qu'on appelait extraordinaires. On entendait par cette expression qu'elles ne faisaient pas partie de l'enseignement régulier ; aussi n'avaient-elles pas lieu aux jours et heures proprement scolaires, mais les jours de fête, ou bien les jours ordinaires, pendant l'après-dîner, la matinée étant réservée aux enseignements essentiels. L'été, de Pâques à la Saint-Rémi, leur était plus particulièrement affecté. C'est dans ces leçons que l'on traitait de métaphysique, de morale, de mathématique, d'histoire naturelle, de l'astronomie, etc. La liste des matières n'avait d'ailleurs rien de limitatif ; quand les maîtres voulaient expliquer un livre parmi ceux qui n'étaient pas prescrits par les Facultés, ils n'avaient qu'à en demander l'autorisation. Mais ces enseignements avaient comme on voit, un caractère surrogatoire et de luxe ; il en est bien qu'il fallait suivre en vue de la licence, mais ils n'étaient pas destinés aux candidats au baccalauréat. Ils ne faisaient donc pas partie du cycle d'études qui nous intéresse plus particulièrement, je veux dire de celui qui répond à notre enseignement secondaire. C'étaient des connaissances qu'il fallait acquérir pour devenir maître, mais que l'on n'exigeait pas du jeune bachelier.

On s'étonnera peut-être de ne pas voir mentionné parmi les enseignements réguliers et obligatoires, même pour les adolescents, l'enseignement religieux ; en raison du caractère ecclésiastique que l'on attribue si volontiers aux Universités du Moyen Age, on s'attendrait à ce que la religion y ait été expressément enseignée. Or, en réalité, elle est tout à fait absente des cours d'études de l'époque. Nous avons pu comparer les collèges à des couvents auxquels ils ressemblaient, en effet, par la manière dont ils étaient clos à la vie extérieure ; mais ce serait une erreur de les comparer à des séminaires. Car on ne savait pas, au Moyen Age, ce que c'est que l'instruction religieuse. Aucun cours n'était fait sur le dogme, sur la signification des cérémonies religieuses. Un enseignement proprement religieux n'apparaît dans les collèges qu'après la réforme ; ce fut un des résultats de la contre-réforme, c'est-à-dire du mouvement qui amena l'Église, pour mieux lutter contre la réforme, à lui emprunter ses propres armes. Mais, jusque-là, il semble bien que l'ignorance en matière religieuse, non seulement chez les élèves, mais dans le clergé, ait dépassé dans beaucoup de cas tout ce que nous pouvons imaginer. On peut même se demander si jamais l'ordination a été refusée à un clerc pour cause d'ignorance théologique. Tout ce qu'on demandait, c'est qu'il sût dire la messe.

Ainsi les matières et la forme de l'enseignement étaient étroitement en rapport. D'une part, les méthodes pédagogiques, alors même qu'elles étaient employées à enseigner d'autres sciences que la logique, avaient avant tout pour objet de donner une culture

logique ; et, d'un autre côté, c'est la logique qui constituait d'une manière à peu près exclusive l'objet même de l'enseignement que recevait l'adolescent, jusqu'à ce qu'il ait quitté les bancs du collège, comme nous dirions aujourd'hui, c'est-à-dire jusqu'à l'âge du baccalauréat. Et ainsi se continue l'évolution pédagogique aux débuts de laquelle nous avons précédemment assisté. Nous avons vu, en effet, comment, dans la société européenne, l'enseignement, tout en visant à être encyclopédique, a eu d'emblée un caractère tout formel ; car, dans les écoles carolingiennes, il avait pour objet de faire connaître à l'homme l'esprit où le monde vient se prendre, et non le monde lui-même ; le microcosme, non le macrocosme ; or, dans le microcosme qu'est l'esprit, dans cette miniature de la réalité qu'est la conscience, le monde ne se retrouve que sous ses formes les plus générales. Et voilà pourquoi tout enseignement qui prend l'esprit pour objet est presque nécessairement formel. Nous voyons aujourd'hui, avec l'Université et la scolastique, le même mouvement se poursuivre seulement, le formalisme pédagogique a changé de nature de verbal et de grammatical, il est devenu logique. L'enseignement a cessé de s'arrêter à cette forme extérieure qu'est le langage, pour pénétrer plus avant et atteindre les formes même de la pensée.

Mais le mot de logique est beaucoup trop général et ne suffit pas à caractériser ce qu'avait de spécial cet enseignement. La logique y présentait, en effet, un caractère tout particulier, c'est que la discussion y tenait une place tout à fait prépondérante. Il s'agissait beaucoup moins d'apprendre à raisonner que d'apprendre à disputer. Ce qu'on enseignait surtout, c'était l'art d'argumenter contre autrui, l'art de réfuter plutôt encore que l'art de prouver.

Des deux méthodes qui étaient concurremment employées pour commenter et interpréter les livres authentiques, l'une, l'*expositio*, se bornait à mettre en relief les raisonnements de l'auteur expliqué ; l'autre, au contraire, la méthode des *quaestiones*, était une sorte de dispute. Le maître qui la pratiquait instituait une véritable discussion ; il discutait avec lui-même ; il mettait aux prises les opinions contraires, les confrontait, les opposait, et c'est ce conflit qui faisait l'intérêt de cet exercice. Or, la première de ces deux méthodes ne tarda pas à tomber en discrédit. En 1452, le cardinal d'Estouville rappelle aux maîtres qu'ils doivent expliquer de point en point le texte d'Aristote ; preuve que cette explication était négligée. La méthode, beaucoup plus vivante, des *quaestiones* avait remplacé cette analyse exhaustive et laborieuse ; elle répondait beaucoup mieux aux besoins et aux goûts de l'époque. En dehors de ces exercices, où les maîtres discutaient en quelque sorte avec des adversaires imaginaires, ils étaient tenus de disputer réellement entre eux, au moins une fois par semaine, en présence des étudiants. De plus, une dispute solennelle avait lieu une fois par an en hiver dans l'église de Saint-Julien-le-Pauvre. Quatre maîtres, élus chacun par leur Nation, disputaient sur des questions relatives à tous les arts libéraux. On appelait cet acte *actus quodlibetarius*. Il tomba, il est vrai, en désuétude pendant la guerre des Armagnacs. Les

disputes hebdomadaires elles-mêmes ne tardèrent pas à être négligées par les maîtres ; mais ceux-ci furent remplacés par les bacheliers qui argumentaient dans les écoles de leur Nation sous la présidence d'un maître.

Outre les disputes entre maîtres ou bacheliers, auxquels les élèves ne faisaient qu'assister, il y en avait d'autres entre élèves. C'était même la seule forme d'exercice qu'aient connue les écoliers du Moyen Âge. On ne savait pas ce que c'était qu'une composition écrite. Le seul travail actif que l'on demandait aux élèves était, outre la lecture, la récapitulation chaque semaine des leçons entendues (*resumptiones*), la dispute (*disputatio*). « Cet exercice, dit Robert de Sorbon, est encore plus avantageux que la lecture, parce qu'il a pour résultat d'éclairer tous les doutes. Rien n'est parfaitement su qui n'ait été trituré sous la dent de la dispute. » Une fois que les collèves eurent absorbé la vie universitaire, la dispute ne fit que se développer. Les boursiers disputaient tous les samedis, sous la présidence du chef de l'établissement ; chacun était, à son tour, répondant et opposant. Et ces disputes hebdomadaires n'étaient certainement pas les seules : « On dispute pendant le dîner, écrivait Vivès en 1531, on dispute après dîner ; on dispute en public, en particulier, en tout lieu, en tout temps. »

Il n'est pas d'exercice qui ait été plus violemment attaqué par les hommes de la Renaissance, et il est facile d'en faire la critique. Il est évident que, dans ces discussions publiques, le don de briller devait induire les esprits à faire assaut de vaine subtilité. On soulevait des controverses à propos des questions les plus simples. Vivès et les humanistes nous ont conservé le souvenir de certaines discussions où la dialectique tourne en jeu d'esprit, en jeu de mots, et en jeu de mots de médiocre valeur. Témoin cette dispute dont nous parle un auteur et qui avait pour objet de décider si le porc qu'on mène au marché est tenu par son conducteur ou par la corde. D'autres fois, le problème est posé en termes tellement amphigouriques et sibyllins que nous avons grand mal à comprendre. D'un autre côté, un faux point d'honneur déterminait souvent les combattants à ne reculer devant aucune absurdité pour avoir l'air au moins de ne pas céder. Enfin, il est incontestable que la dispute dégénérait souvent en violences, en grossièretés, en injures, en menaces. « On en venait même aux coups de pied, aux soufflets, aux morsures. » Des blessés et des morts restaient sur le carreau.

Mais tous ces faits, fussent-ils plus multipliés encore, ne suffiraient pas à justifier le discrédit radical que la Renaissance a réussi à jeter sur cet exercice et sur tout le système d'enseignement dont il est le rouage essentiel. Il ne faut pas perdre de vue que rien ne tend aussi facilement à se stéréotyper et à dégénérer qu'un procédé scolaire, quel qu'il soit. Le nombre de ceux qui s'en servent avec intelligence, avec le sentiment toujours présent des fins qu'il sert et auxquels il doit rester subordonné, est toujours peu considérable. Une fois qu'il est entré dans l'usage, qu'il a pour lui l'autorité de l'habitude, il est presque inévitablement enclin à fonctionner de façon machinale. On l'emploie sans avoir conscience du but où il tend, comme s'il était là pour lui-même, comme s'il était lui-

même son propre but. Il devient l'objet d'une sorte de fétichisme qui ouvre la voie à toutes les exagérations et à tous les excès. Il n'est pas de pratique pédagogique qui ne puisse être facilement ridiculisée par l'usage qui en est fait journallement. Est-ce que les leçons de choses, cet exercice si fécond, ne dégénèrent pas très souvent en vains exercices verbaux, et est-ce qu'il n'est pas facile de se moquer de ces maîtres qui, comme Pestalozzi à qui la critique a été adressée, perdent leur temps à faire compter à leurs élèves les trous d'une vieille tapisserie ou à les faire soit nommer, soit décrire des choses qu'ils connaissent fort bien ? Et pourtant la manière dont on peut ainsi abuser du principe ne prouve rien contre le principe, qui ne laisse pas d'être bienfaisant s'il y a véritablement en lui des vertus bienfaisantes, et cela alors même qu'il est manié d'une manière outrancière ou maladroite. Si donc la dispute servait à quelque chose, si elle répondait à quelque besoin, tous les excès, tous les ridicules dont elle a pu être l'occasion ne suffisent pas à la condamner. C'est en elle-même qu'il faut l'examiner et l'apprécier. Et déjà le rôle important qu'elle a joué dans l'enseignement européen, pendant près de trois siècles, ne permet guère à l'historien de supposer qu'elle a pu être ce monument d'aberration pédagogique que crurent y voir les doctrinaires de la Renaissance.

En effet, c'est si peu un accident dû à quelque conception passagère et monstrueuse que, pour bien comprendre ce que c'est que la dispute et quelle en était l'utilité pédagogique, le mieux est de remonter jusqu'à Aristote, qui en a clairement analysé la notion. Ce n'est pas, sans doute, que le Moyen Age n'ait pratiqué la dispute que pour l'avoir découverte chez Aristote. Si les hommes de cette époque ont tant discuté, ce n'est pas simplement par fidélité à des doctrines aristotéliennes et par respect pour leur autorité ; mais c'est que la dispute répondait à des besoins, à des nécessités du temps. Et le meilleur moyen de comprendre ces besoins et ces nécessités est de nous adresser à Aristote lui-même, qui en a fait une théorie à laquelle le Moyen Age n'a rien ajouté d'essentiel.

Pour Aristote, le rôle, le propre, la raison d'être de la science, c'est de démontrer, c'est-à-dire de faire voir les raisons des choses. Mais, s'il n'y a pas de science sans démonstration, toute démonstration n'est pas scientifique. Celle-là seule mérite vraiment d'être appelée de ce nom qui permet d'établir des rapports nécessaires, c'est-à-dire des rapports qui s'imposent à l'adhésion, qu'un entendement ne puisse nier sans se contredire. Tels sont, par excellence, les rapports énoncés dans les propositions mathématiques. Mais comment est-il possible d'établir des propositions de ce genre ? C'est à condition qu'en analysant un des termes qui entrent dans cette proposition, nous y trouvions quelque caractère ou élément qui implique nécessairement l'autre terme, qui ne fasse qu'un avec ce dernier. Par exemple, nous dirons que la somme des angles d'un triangle est nécessairement égale à deux angles droits, parce que dans la notion de la somme des trois angles d'un triangle nous trouvons une propriété qui fait qu'ils sont



exactement superposables aux angles faits autour d'un point d'un même côté d'une droite, et que, d'un autre côté, les angles faits autour d'un point d'un même côté d'une droite sont exactement superposables à deux angles droits. De même, nous pourrions dire qu'une éclipse est nécessairement le produit d'un obscurcissement du disque lunaire, si nous savons que la notion d'éclipse implique le passage du disque solaire sur celui de la Lune. On voit que, pour Aristote, la démonstration mathématique est le modèle de la démonstration scientifique, et qu'une science ne mérite vraiment d'être appelée une science que dans la mesure où elle participe de la nature des mathématiques. Nous verrons tout à l'heure ce qui explique cette conception en apparence exclusive.

Mais il n'est pas toujours possible, il s'en faut, d'établir des rapports de ce genre. Nous pouvons faire de ces démonstrations quand il s'agit de concepts mathématiques, parce que ces concepts sont simples, pauvres en caractères et en éléments et que, de plus, nous les avons construits nous-mêmes. Nous les connaissons donc bien ; nous savons bien tout ce qui s'y trouve, et par suite nous pouvons facilement découvrir dans un de ces concepts le moyen terme qui sert de trait d'union entre lui et quelque autre, et qui soude le second au premier d'une manière indissoluble. Mais il n'en est pas de même quand il s'agit de choses que nous ne connaissons que par l'expérience, choses du monde sensible ou du monde moral. Les rapports qui les unissent, nous ne pouvons les établir que par l'observation et l'induction ; or, ni l'un ni l'autre de ces procédés ne peuvent donner des relations nécessaires. De ce que nous avons toujours trouvé dans l'expérience A associé à B, il ne s'ensuit nullement que A soit nécessairement associé à B. De ce que tous les cygnes que nous connaissons sont blancs, il ne s'ensuit pas que le cygne soit nécessairement blanc, qu'un cygne noir implique contradiction. Est-ce à dire que nous ne puissions que constater de tels rapports, sans en connaître aucunement le pourquoi, sans que nous puissions, par conséquent, savoir d'aucune façon s'ils sont vraiment nécessaires ou si, malgré leur généralité, ils ne sont que des accidents plus ou moins répétés ? Nullement. Une méthode de démonstration qui n'est pas et qui ne vaut pas la démonstration scientifique, mais qui pourtant ne laisse pas d'avoir son prix, peut nous fournir des raisons sérieuses ou d'affirmer comme probable ou de nier avec vraisemblance cette nécessité. Et voici en quoi cette méthode consiste.

Soit la proposition : les mulets sont inféconds, que nous pouvons vérifier quotidiennement par l'observation. Il s'agit de savoir si elle est nécessaire ou non, et par suite il faut rechercher s'il y a dans la nature du mulet quelque chose qui le rend nécessairement infécond. Pour faire cette démonstration scientifiquement, c'est dans la notion même du mulet qu'il faudrait trouver la cause de cette infécondité ; et, puisque le mulet est le produit de l'union du cheval et de l'âne, c'est parmi les particularités distinctives du cheval et de l'âne, de leur constitution anatomique et physiologique, qu'il faudrait aller chercher le point de départ de la démonstration. Mais, dans l'état actuel de

nos connaissances (c'est Aristote qui parle), cette démonstration rigoureuse est impossible. Voici alors comment nous pouvons procéder. Au lieu de considérer le mulet en lui-même, nous pouvons le rapprocher de quelque autre classe d'animaux avec laquelle il a des ressemblances, et voir si dans cette notion nous ne trouvons pas quelque caractère que présente aussi le mulet et qui soit de nature à jeter de la lumière sur la question. En un sens, l'union du mulet et de la mule est une union entre parents de même espèce ; en un autre, c'est une union entre parents d'espèce différente, puisqu'en eux coexistent les deux espèces différentes des parents dont ils sont issus. Or, deux parents de même espèce ne peuvent reproduire une espèce différente de la leur, et il en est ainsi du mulet et de la mule en tant qu'ils sont considérés comme étant de même espèce. D'un autre côté, deux parents d'espèces différentes ne peuvent engendrer un animal de même espèce qu'eux ; et cette loi s'applique au mulet et à la mule, en tant que leur union est assimilée à celle de deux animaux d'espèce différente. Donc le mulet et la mule ne peuvent reproduire ni leur espèce, ni une autre espèce que la leur, donc ils sont nécessairement stériles. De même de la politique. On veut chercher comment les gouvernements se détruisent. Va-t-on partir de la notion de gouvernement et de la notion de destruction ? Nullement ? On sait déjà comment les gouvernements se conservent. Or, les contraires produisent les contraires, et la conservation est le contraire de la destruction. Il en résulte que le contraire des causes qui conserve les gouvernements, c'est aussi celui qui les détruit. Le principe de cette démonstration peut donc s'énoncer ainsi : à la notion particulière, qu'il faudrait analyser, et qui seule pourrait fournir la raison décisive de la nécessité et de la non-nécessité du rapport, en substituer une ou plusieurs autres, parentes de la précédente, et à propos desquelles on est en mesure d'établir des propositions que l'on applique ensuite à la première.

Une telle méthode peut-elle donner une certitude absolue ? En aucune façon. Il est évident, au contraire, que cette manière d'étendre à un objet plus particulier, plus spécial, des propositions établies à propos d'objets plus généraux ouvre toute grande la marge à l'erreur. La meilleure preuve en est dans le raisonnement même que nous venons de rapporter d'après Aristote, et qui est faux parce que trop général. Il s'applique, en effet, à tous les métiers ; or, il y a des métiers qui se reproduisent. Tout ce qu'on peut établir à l'aide de ce procédé, ce sont des propositions plausibles, vraisemblables, mais qui ne lient pas nécessairement l'esprit. Cela est si vrai que le contraire d'une proposition plausible peut être aussi plausible. A une démonstration comme celle dont nous donnions plus haut des exemples, on peut opposer une démonstration contraire et qui pourtant, elle aussi, mérite d'attirer l'attention. Est-ce donc à dire que ces raisonnements sont sans valeur ? Sans doute, il en serait ainsi si par propositions plausibles il fallait entendre des propositions qui n'ont que l'apparence extérieure de la vérité. Mais tout autre est le sens du mot. Une proposition plausible est celle qui, sans s'imposer immédiatement et par elle-même, a cependant des chances d'être vraie ; c'est celle que l'on a de bonnes raisons - quoique non décisives - de

regarder comme vraie. Aussi est-il impossible qu'elle ne contienne pas quelque chose de la vérité. Les vraisemblances de ce genre ont donc leur prix : le tout est de savoir les utiliser.

Puisqu'elles n'excluent pas des vraisemblances différentes ou contraires, il est évident qu'on ne doit en admettre aucune sur la seule foi du raisonnement à l'aide duquel elle a été déduite. Mais il faut, au préalable, la mettre en regard de ces opinions opposées que d'autres raisonnements paraissent justifier ; il faut confronter les unes avec les autres, comparer les arguments sur lesquels les unes et les autres sont fondées, en un mot discuter. Voilà pourquoi Aristote, toutes les fois qu'il aborde un problème, se fait une règle de méthode, une véritable obligation de rechercher et de rassembler les solutions différentes qui ont pu en être données par ses devanciers, pour les rapprocher de la sienne, pour les examiner concurremment, c'est-à-dire pour discuter. Souvent même, il imagine en lui-même des objections à sa thèse, il discute contre des adversaires imaginaires. Mais cette confrontation ne donnerait-elle pas de meilleurs résultats si, au lieu d'y procéder dans notre for intérieur, nous la faisons au-dehors, au grand jour, sous les yeux de tous ; si, au lieu de discuter intérieurement contre des adversaires idéaux qui, n'ayant en somme d'autre voix que celle que nous leur prêtons, risquent de parler un peu comme nous voulons, suivant nos passions et nos préférences, nous affrontions résolument des adversaires réels en chair et en os, c'est-à-dire si nous venions heurter notre opinion, dans une discussion publique, contre les défenseurs d'une opinion différente ? Ce débat vivant et réel n'est-il pas bien plus propre à révéler la force de résistance véritable des opinions en présence, et, par conséquent, leur valeur relative ? Ainsi dans le cercle des choses où nous ne pouvons arriver qu'à des opinions plausibles, la discussion, la dispute apparaît comme un procédé de méthode, comme un instrument indispensable à la recherche de la vérité. Il est vrai que c'est une arme délicate dont on peut faire un mauvais usage. On peut ne s'en servir que pour embarrasser l'adversaire par des arguments captieux, qui ne sont plausibles qu'en apparence. Alors on est un sophiste. Mais on peut aussi disputer de bonne foi, dans le seul but de chercher le vrai ; alors on est un *dialecticien*. Car la dialectique, c'est précisément l'art de démontrer des propositions plausibles, et, puisque la dispute est un procédé essentiel de cet art, c'est essentiellement l'art de discuter.

Or, cette conception de la dialectique et de la dispute fut aussi celle du Moyen Age. Il faut se garder, en effet, de croire que dialectique et logique sont deux termes synonymes, et que, pour le Moyen Age, la dialectique ait été la méthode de la science. Au contraire, la dialectique ne commence que là où finit la science proprement dite ; c'est la méthode applicable aux choses qui ne comportent que des vraisemblances et des propositions plausibles. Et, par là déjà, on commence à s'expliquer la place que le Moyen Age fit à la dispute dans la vie scolaire et dans la vie intellectuelle. On ne disputait pas de tout, mais seulement de ce qui ne pouvait pas être scientifiquement

démontré. Il ne s'agissait pas de mettre la dispute à la place de la science ; mais de mettre la dispute à côté de la science, là où la science véritable n'a pas (encore) accès. Or, sans qu'il soit nécessaire de traiter la question à fond, on comprend sans difficulté qu'en effet, en ces matières, la discussion est le seul procédé dont nous disposions pour distinguer et éclairer les opinions diverses qui peuvent solliciter notre adhésion. On s'explique donc que l'art de disputer, l'art de discuter ait été pratiqué dans les écoles du Moyen Age, on prévoit même qu'il a une place dans tout système d'éducation.

La seule question qui reste à examiner est celle de savoir pourquoi la dispute y a été pratiquée d'une manière aussi exclusive, pourquoi elle a été considérée comme le procédé logique et pédagogique par excellence, pourquoi, en un mot, elle a accaparé à peu près toute la place. C'est évidemment que le domaine du vraisemblable et du plausible apparaissait alors comme infiniment plus étendu que celui de la science et de la démonstration scientifique. Mais pourquoi cela ? D'où vient cette disproportion si marquée entre ces deux domaines, ces deux sphères de la pensée ? Que cette question soit élucidée, et dans la mesure où cette disproportion nous apparaîtra comme fondée, justifiée, dans la même mesure l'importance attribuée à la dispute cessera de nous apparaître comme exorbitante. Or, c'est déjà un fait remarquable qu'Aristote lui-même se soit presque exclusivement servi de la méthode dialectique, avec la discussion qui en est l'élément essentiel. De son propre aveu, il n'a appliqué la méthode vraiment scientifique que pour faire la théorie du syllogisme. Cette prépondérance de la dialectique et de la dispute ne dépend donc pas de quelque accident de la pensée médiévale, de je ne sais quelle erreur momentanée, mais doit tenir à des causes profondes. Quelles sont-elles ? C'est seulement quand nous les connaissons que nous serons en état de juger cette méthode pédagogique tant décriée, et d'apprécier comme il convient et les critiques violentes que lui ont adressées les hommes de la Renaissance, et le système d'enseignement qu'ils ont substitué à celui qu'ils combattirent et qu'ils récusèrent.

## Chapitre XIII - La dialectique et la dispute - La discipline à la Faculté des Arts

Si les hommes de la Renaissance ont été impitoyables pour l'enseignement scolastique, s'ils ont cru qu'ils pouvaient et qu'ils devaient en faire table rase pour édifier, à la place, un système pédagogique entièrement nouveau, c'est surtout en raison de la place prépondérante qu'y occupaient la dialectique et la dispute. Ils avaient pour elles une telle horreur qu'il ne leur est même pas venu à la pensée qu'un art pratiqué avec tant de passion par une longue suite de générations devait nécessairement répondre à une nécessité intellectuelle. Ils n'y ont vu qu'un monument de la bêtise humaine. Aussi ne s'arrêtent-ils pas à en faire la critique raisonnée ; ils se bornent le plus souvent à la railler, à la ridiculiser, à la rejeter dédaigneusement. Nul ne s'est plus égayé à ses dépens que Rabelais. C'est la dialectique en personne qu'il nous peint sous les traits de dame Quintessence, filleule d'Aristote, souveraine du royaume d'Entéléchie. Cette vieille fille de dix-huit cents ans, entourée de ses abstrakteurs patentés, ne mange rien à son dîner, « fors quelques catégories, jecabots (mot hébreu = abstraction)... secondes intentions, antithèses, métempsycozes, transcendantes prolepsies ». Les courtisans sont occupés à résoudre les questions les plus abstraites et les plus baroques. Les uns tirent le lait des boucs, les autres cueillent des épines aux raisins et des figues aux chardons ; d'autres « de néant font choses grandes et choses grandes font à néant retourner » ; d'autres « dedans un long parterre, soigneusement mesurent les sauts des pulces et cetuy acte m'affirmaient être plus que nécessaire au gouvernement des royaumes, conduite des guerres, administration des républiques ». On conçoit sans peine que la dialectique ait eu du mal à se relever de ces sarcasmes et qu'un art personnifié par l'ignoble Janotus et ses collègues « maraulx sophistes sorbonagres, sorbonigères, sorbonifous » ait été définitivement discrédité dans l'opinion. Et, cependant, il y a lieu, croyons-nous, de faire appel d'un jugement aussi sévère que précipité, et de réviser ce procès qui a été conduit par trop sommairement. C'est cette révision que nous avons commencée dans les pages précédentes.

Et, tout d'abord, il est bien certain qu'il n'y a pas d'enseignement où l'art de discuter n'ait normalement place. Il n'y a, en effet, qu'une sorte de propositions qui, en un sens, puissent être regardées comme en dehors et au-dessus de la dispute, ce sont celles qui sont démontrées par la science avec une rigueur qui exclut toute espèce de doute. Or, de quelque façon qu'on conçoive la science, alors même qu'on s'en ferait une représentation différente de celle qu'en avait Aristote et que nous avons exposée, il n'est pas douteux que les procédés rigoureux de la démonstration scientifique ne sont pas susceptibles de s'appliquer à toutes choses. Certes, je n'entends pas dire que l'on puisse assigner à la science des limites définies qu'il lui serait, à tout jamais, interdit de franchir ; nous l'avons toujours vue se jouer des barrières dans lesquelles on avait cru

l'avoir enfermée, et envahir les domaines où elle passait pour ne pas pouvoir pénétrer. Mais, enfin, la science n'est et ne sera jamais qu'un système donné, un système fini, alors que la réalité est infinie dans tous les sens. Pratiquement, la pensée scientifique ne saurait donc épuiser le réel, et, en tout cas, nous sommes bien loin de cette limite idéale, de laquelle nous serons toujours, d'ailleurs, infiniment éloignés. Cependant, là où nous ne pouvons pas penser et raisonner avec les procédés les plus parfaits dont la science dispose, nous ne pouvons pas renoncer à penser et à raisonner. Nous ne pouvons pas abdiquer notre intelligence par cela seul que nous ne pouvons en faire un emploi impeccable. Nous raisonnons donc encore, seulement nos raisonnements n'ont pas la même valeur démonstrative que quand ils sont strictement scientifiques. Il faut nous résigner à ne leur demander que ce qu'ils peuvent nous donner dans ces conditions, à savoir des propositions vraisemblables, plausibles, que de bonnes raisons justifient sans les imposer nécessairement à notre esprit. Or, des propositions vraisemblables, ce sont des propositions discutables, des propositions qui appellent la controverse. Puisque aucune d'elles n'exclut impérieusement des propositions différentes ou contraires, il n'y a qu'une manière de choisir entre elles, c'est de les rapprocher et de les confronter ; c'est de les mettre en concurrence, afin que la plus apte à survivre témoigne de sa supériorité en triomphant des autres. Or, cette confrontation, c'est la discussion. Voilà comment en ces matières la discussion doit nécessairement avoir le dernier mot, et puisque la dialectique est l'art de raisonner avec vraisemblance, la discussion, la dispute en sont nécessairement un élément essentiel.

Mais, si l'on comprend bien ainsi que la fin de non-recevoir absolue et dédaigneuse, que les hommes de la Renaissance ont opposée à la dialectique et à la dispute, n'était en rien justifiée, il reste à rechercher pourquoi, au Moyen Age, ce mode spécial de raisonnement a pu recevoir un développement à ce point pléthorique qu'il est devenu l'instrument presque unique de l'investigation et l'exercice scolaire par excellence ? - C'est dans l'état de la science à cette époque qu'il faut aller chercher la réponse à cette question.

La seule science démonstrative et explicative qui fût alors constituée, c'était la mathématique que les Grecs avaient déjà poussée assez loin. Il en résulte que, comme nous l'a prouvé l'exemple d'Aristote, la démonstration scientifique ne pouvait être conçue que sous la forme de la démonstration mathématique. Mais la méthode mathématique n'est pas applicable à la réalité empirique, au monde des faits qui, par conséquent, paraît être normalement en dehors des conditions de la preuve scientifique. Sans doute, les Anciens et les hommes du Moyen Age savaient ce que c'est qu'observer ; mais ils ignoraient que l'observation pût être arrangée, transformée, de manière à fournir les éléments d'une preuve régulière et démonstrative. Pour eux, l'observation ne pouvait servir qu'à constater la façon dont les faits s'étaient spontanément produits dans un certain nombre de cas ; or, ces constatations, même concordantes, ne pouvaient donner

l'assurance que les rapports ainsi constatés étaient également vrais des cas non observés. L'observateur semblait donc ne pouvoir prouver une proposition générale d'aucune sorte. Et, en effet, pour qu'elle pût avoir une vertu démonstrative, il fallait que, au lieu de la laisser se produire au hasard, au gré des rencontres et des circonstances, on eût enfin l'idée de la provoquer, de l'instituer de propos délibéré, afin de pouvoir la régler méthodiquement et l'organiser conformément à certains principes rationnels ; car c'est seulement à condition de la constituer d'une manière réfléchie qu'il est possible d'en faire une véritable opération logique.

Cette observation concertée, organisée, c'est ce qu'on appelle l'expérimentation ou le raisonnement expérimental. Car expérimenter, c'est tout autre chose qu'observer ; c'est combiner des observations de telle sorte qu'une conclusion s'en dégage comme la conclusion d'un syllogisme se dégage de ses prémisses. Aussi, alors qu'une observation n'a d'intérêt scientifique qu'à condition d'être souvent répétée, la valeur, la portée d'un raisonnement expérimental est, dans une large mesure, indépendante du nombre d'expériences sur lesquelles il repose ; ce qui importe, ce n'est pas qu'elles soient nombreuses, c'est qu'elles soient bien faites, bien démonstratives, bien méthodiques. Il y a plus ; de même qu'un théorème de géométrie est démontré pour l'éternité dès qu'il a été démontré une seule fois, de même il est aujourd'hui reconnu qu'avec une expérience bien faite, bien conduite, le savant peut démontrer une loi valable pour tous les pays et tous les temps : le vaccin du charbon, par exemple. L'expérimentation est donc bien un mode de démonstration qui joue dans l'étude de la nature le même rôle que le raisonnement mathématique dans l'étude des nombres et des grandeurs.

Mais l'idée du raisonnement expérimental était alors totalement inconnue. Sans doute, elle nous paraît aujourd'hui toute naturelle ; mais, en fait, elle est le produit d'une très longue évolution. Elle ne pouvait apparaître et elle n'apparut qu'au XVI<sup>e</sup> siècle, avec Galilée et le mouvement scientifique qui se rattache à son nom ; et c'est seulement au XVII<sup>e</sup> siècle, avec Bacon, que l'on commença à comprendre qu'il y avait là une opération logique *sui generis*, un mode nouveau de démonstration.

On s'explique maintenant pourquoi la dialectique et la dispute ont été cultivées par le Moyen Age d'une manière aussi exclusive. C'est que, les choses mathématiques exceptées, la discussion devait nécessairement apparaître comme le seul moyen que possédât l'esprit humain pour faire, avec le moins de chances d'erreurs possible, la sélection entre le vrai et le faux. Tout était abandonné à la discussion, puisque, en dehors de ces sciences spéciales et limitées, tout était justiciable de la controverse. La formule *Deus tradidit mundum hominum disputationi* était alors prise à la lettre ; la dispute, au sens propre du mot, était considérée comme la maîtresse du monde ; c'était la méthode universelle, le seul instrument dont nous disposions pour soumettre les choses à l'esprit. Le soin intempérant que l'on mettait alors à dresser le jeune homme à la pratique de la dialectique ne doit donc pas être attribué à une sorte de dilettantisme

morbide, à je ne sais quelle hypertrophie du sens logique ; mais c'est que, dans l'état où se trouvait alors la science, il n'y avait pas, il ne pouvait pas y avoir d'autre manière de raisonner applicable au monde de l'expérience. Et, par conséquent, on peut dire qu'à ce moment apprendre à discuter, c'était, en un sens, apprendre à penser.

En même temps, le caractère livresque de cet enseignement n'a plus rien qui étonne et puisse scandaliser. Pour pouvoir discuter, confronter les opinions des hommes, il faut commencer par les connaître ; or, c'est dans les livres qu'elles sont consignées. De ce point de vue, pour savoir les choses et leurs lois, il était logiquement indispensable d'apprendre au préalable ce que les hommes en ont dit, en ont écrit ; car c'est seulement du conflit des idées qu'on peut faire jaillir la vérité. Même l'importance primordiale attribuée à certains auteurs, particulièrement réputés, devient toute naturelle. Pour en rendre compte, il n'est pas nécessaire de faire intervenir je ne sais quelle servilité acquise par l'esprit. La méthode dialectique ne permettait pas qu'on procédât autrement. Car, si, pour la pratiquer, il faut connaître les opinions humaines, il est surtout indiqué de s'attacher spécialement à celles des sages, et des sages les plus autorisés, parce qu'elles ont plus de chances d'être vraies. Le respect, souvent superstitieux, que l'on avait alors pour les grands penseurs ou ceux qui passaient pour tels, ne venait pas de ce que l'on posait comme un axiome évident que la vérité devait nécessairement résider tout entière dans un livre déterminé ; mais c'est que, dans ce monde des simples vraisemblances où se mouvait l'esprit, on ressentait le besoin d'un guide plus assuré. Je ne veux pas dire, certes, que l'éducation catholique ait été étrangère à cette déférence pour les autorités consacrées ; mais ce qui montre bien qu'elle doit tenir essentiellement à quelque autre cause, à savoir à la notion même de la dialectique, c'est que nous en trouvons énoncé le principe chez le plus libre des penseurs, chez Aristote. Il y a, dit-il, deux signes auxquels nous reconnaissons qu'une opinion est plausible, c'est quand elle paraît vraie à tous ou à la majorité des hommes, ou bien aux sages, soit à tous, soit à la plupart, soit aux plus réputés. Ainsi le culte du livre ne vient pas de ce que le sens de la réalité vivante était alors atrophié, de ce que la lettre écrite était l'objet d'une sorte de fétichisme ; mais c'était le produit nécessaire d'une certaine conception de la science qui s'imposait à cette époque.

D'ailleurs, il faut se garder de croire que la notion d'un enseignement livresque constituât, par elle-même, une sorte de scandale imputable à je ne sais quelle aberration. Tout au contraire, c'était elle qui devait, dès l'abord, se présenter le plus spontanément à l'esprit des hommes dès qu'un système d'enseignement commença à s'organiser. Car qu'est-ce qu'enseigner, sinon transmettre d'une génération à la génération qui suit une civilisation, un ensemble d'idées et de connaissances qui sont alors considérées comme la partie essentielle de la civilisation ? Or, c'est dans les livres que se trouve condensée et conservée la civilisation intellectuelle des peuples ; il était donc naturel que l'on vît dans les livres les instruments, par excellence, de



l'enseignement. L'idée contraire, l'idée qu'il y avait lieu de substituer, en partie tout au moins, aux livres les choses mêmes, le contact direct de la réalité, ne pouvait pas être une idée primitive. Elle suppose déjà une culture scientifique relativement avancée. Aussi ne la verrons-nous s'affirmer qu'au XVII<sup>e</sup> siècle et ne prendre son essor que dans la seconde moitié du XVIII<sup>e</sup>. Nous aurons à rechercher, quand le moment en sera venu, ce qui l'a suscitée. Pour l'instant, il nous suffit de remarquer qu'elle n'était pas d'une telle évidence et d'une telle simplicité qu'elle eût dû saisir immédiatement les esprits, de telle sorte qu'il y ait lieu d'être surpris qu'elle ait commencé par être ignorée. La question qu'elle soulève est de savoir comment elle a fini par naître, et non comment elle a pu tout d'abord être méconnue.

En même temps que nous voyons d'où vient l'importance si considérable de la dialectique et de la dispute dans l'enseignement médiéval, nous sommes maintenant en état de comprendre pourquoi cette importance, alors justifiée, ne saurait plus être la même aujourd'hui. C'est que le sens du raisonnement expérimental et de sa valeur s'est développé. C'est que nous savons aujourd'hui qu'il y a un autre mode de preuve, une autre manière de raisonner ; et, cette manière de raisonner, il est aussi indispensable de l'inculquer à nos enfants qu'il était essentiel d'enseigner aux écoliers du Moyen Âge l'art de la dialectique. D'ailleurs, il était d'autant plus naturel que le raisonnement expérimental prît ainsi la place de la dialectique, qu'il est lui aussi une sorte de dialectique, mais de dialectique objective. De même qu'elle consiste dans une confrontation méthodique des opinions, il se ramène à une confrontation méthodique des faits.

Maintenant, si la dialectique ne saurait conserver aujourd'hui tout son ancien prestige, si nous comprenons mieux qu'autrefois tout ce qu'elle a d'imparfait, si nous n'y recourons et ne devons y recourir qu'avec une plus grande circonspection, ce n'est pas à dire cependant qu'elle soit désormais sans emploi, et qu'il faille l'exclure radicalement de l'enseignement. Quelques progrès qu'aient faits les sciences expérimentales, elles laissent encore et laisseront toujours en dehors d'elles des portions plus ou moins considérables de la réalité, tout simplement parce qu'elles ne sauraient l'épuiser. Or, en ces matières où nous ne pouvons employer le raisonnement expérimental, nous sommes pourtant obligés très souvent de prendre parti, ne fût-ce que pour agir : car l'action ne peut attendre. Pour pouvoir nous conduire d'une manière intelligente, il nous faut raisonner notre action, nous faire des choses sur lesquelles elle porte une idée réfléchie, et, puisque le raisonnement scientifique n'est pas applicable, il nous faut procéder comme nous pouvons, par voie d'analogie, de comparaison, de généralisation, de supposition, en un mot dialectiquement. Et comme les conclusions de ces raisonnements ne peuvent être que vraisemblables, elles relèvent nécessairement de la controverse.

Si donc les questions juridiques, morales, politiques restent le domaine de la discussion, c'est que la méthode expérimentale commence seulement à s'y introduire. Voilà pourquoi, sur tous les sujets de cet ordre, il nous faut connaître non seulement des choses, mais des livres ; c'est qu'en ces matières controversables, nous ne pouvons nous faire une opinion éclairée ; il nous faut méditer, comparer les opinions de nos devanciers et les textes où elles sont consignées. Il n'en est pas de même dans les sciences physiques, naturelles ; mais conçoit-on une éducation philosophique, juridique, sociologique même sans l'étude préalable des penseurs les plus réputés ? Ainsi se justifie la place faite à l'étude des textes dans certains de nos examens. En un mot, si la science, à mesure qu'elle progresse, qu'elle arrive à des résultats plus précis et mieux démontrés, fait reculer la controverse, elle ne saurait cependant la chasser de ce monde. Il y a ainsi toujours une place pour la discussion dans la vie intellectuelle, et pour l'art de discuter dans l'enseignement.

Après avoir décrit et expliqué l'organe de la vie scolaire au Moyen Age, nous avons essayé de reconstituer cette vie elle-même. Mais toute vie scolaire est faite de deux sortes d'éléments : l'enseignement et ses méthodes, d'une part ; la discipline morale, de l'autre. Il nous reste à parler de cette dernière.

La discipline scolastique n'a pas été moins vivement attaquée par les écrivains de la Renaissance que la dialectique et la dispute. Tout le monde a présentes à l'esprit les violentes invectives de Rabelais et de Montaigne contre les collèges de leur temps, contre cette « pouillerie de collège Montaigu », contre ces « geôles de jeunesse captive » qu'ils nous montrent toutes remplies du bruit des coups et des cris des suppliciés. Sur la foi de ces témoignages, une tradition s'est établie d'après laquelle le Moyen Age aurait été l'époque où la discipline scolaire aurait atteint son maximum de rigueur et même d'inhumanité. Il semblait d'ailleurs que cette rudesse s'alliait bien avec la grossièreté des mœurs d'alors, et aussi avec l'âpre sévérité de cet enseignement scolastique qui, tout hérissé de formules barbares, ignorant de l'art de plaire, plus apte, par conséquent, à rebuter les élèves qu'à les séduire, paraissait ne pouvoir s'imposer à l'attention studieuse que de force et par contrainte. - Or, en réalité, cette tradition est, en grande partie, une légende qu'il importe de réviser.

Il est bien vrai que, dès l'origine, dans les petites écoles de grammaire, le fouet fut en usage. Le maître de grammaire était toujours représenté armé de verges ; c'était l'insigne symbolique de sa fonction. Mais il était toujours le seul à porter cet insigne. Sur la façade de la cathédrale de Chartres, les sept arts libéraux sont représentés par autant de figures allégoriques ; la grammaire seule tient des verges dans les mains. Or, dans les écoles de grammaire, il n'y avait que des enfants de moins de douze ans. Une fois, au contraire, que les écoliers avaient passé cet âge, une fois qu'ils avaient commencé à étudier les arts libéraux, une fois qu'ils étaient devenus des artistes, la discipline qui leur était appliquée était d'une très grande douceur. Jusqu'au XVe siècle, nous ne trouvons

pas trace de punitions corporelles. Les infractions aux règlements universitaires étaient punies ou de l'excommunication ou par de simples amendes ; mais ces règlements n'intervenaient pas dans la vie privée des écoliers, à moins que par leur conduite ils ne troublassent la paix publique. Un livre intitulé *De Disciplina scolarium*, qui a été faussement attribué à Boèce, mais qui est au plus tard du XIII<sup>e</sup> siècle, montre bien avec quelle mansuétude étaient alors traités les élèves. Il est, en effet, recommandé au maître d'être ferme, sans doute (*rigidus*), mais en même temps doux (*mansuetus*) ; il faut, y est-il dit, savoir parfois supporter *elationem discipulorum*, l'arrogance des élèves. Un peu plus bas, il est question d'un maître qui, ne parvenant pas à dominer ses élèves, se pendit de désespoir ; il aurait mieux fait, dit l'auteur anonyme, d'user de mansuétude, *sapientius egisset si mansuetudine usus fuisset*. C'est seulement vers 1450 que nous voyons l'Université montrer plus de rigueur dans la répression. A ce moment, elle cherchait à prévenir ces continuelles batailles dont les écoliers faisaient leur passe-temps et qui souvent ensanglantaient les rues. Pour cette raison, elle défendit que l'on parût en armes à la fête des fous. Les transgresseurs de cette défense devaient être châtiés publiquement, en présence de délégués de la Faculté. Mais on voit que c'était là une mesure extraordinaire dont la solennité même attestait le caractère exceptionnel.

A partir du moment où les collèges et les pédagogies se multiplièrent et où l'obligation d'y résider devint plus stricte pour les élèves, la discipline tendit, il est vrai, à devenir plus sévère en ce sens que des actes jusqu'alors tolérés furent désormais interdits. Mais les peines restèrent très douces. Nous avons le règlement du collège d'Harcourt, au moment de sa fondation (XIV<sup>e</sup> siècle) ; les peines se réduisaient à des amendes et, pour les fautes les plus graves, à l'expulsion (voir Bouquet, règlement). Plusieurs statuts ne punissaient l'introduction de femmes suspectes au collège qu'en cas de double récidive. Très souvent, l'amende était remplacée par la simple obligation d'offrir à la communauté un certain nombre de bouteilles de bon vin. La raison de cette indulgence, c'est que les premiers collèges étaient encore organisés démocratiquement. Le principal était élu par les boursiers et le règlement était un peu placé sous la sauvegarde de la collectivité. Or, les démocraties ne sont jamais portées à la sévérité dans la répression ; quand justicier et patient sont et se sentent égaux, la loi est douce à chacun, par cela seul que le patient d'aujourd'hui peut jouer demain le rôle de justicier et réciproquement. Pour qu'elle devienne dure, il faut qu'elle soit représentée par un ou plusieurs personnages qui apparaissent et s'apparaissent à eux-mêmes comme supérieurs à la multitude dont ils contrôlent et jugent la conduite, et qui ne soient pas soumis, de la même manière que tous, au règlement qu'ils ont pour fonction d'appliquer.

C'est seulement au XVI<sup>e</sup> siècle, à l'aube même de la Renaissance, que le fouet entra dans la pratique régulière des collèges. C'est dans la grande salle, en présence de tous les élèves convoqués au son de la cloche, qu'il était administré ; de là cette phrase consacrée pour désigner la correction : *habuit aulam*. On disait aussi *habuit dorsum*,

expression qu'un écrivain du temps, Mathurin Cordier, commente sentencieusement comme il suit : *omnino aliud est quam tergum ; verum ubi agitur de poena, tergum dici solet*. C'est ce même *dorsum* qui, dans une pièce de vers de Pierre du Pont, se lamente sur le triste et injuste sort qui lui est fait d'avoir à expier toutes les fautes commises par les autres parties du corps :

Quidquid delirant alii crudeliter artus

Plectimur.

Il y eut surtout un collège où l'usage du fouet paraît avoir reçu un développement tout à fait exorbitant : c'est ce collège de Montaigu dont Rabelais, Montaigne, Érasme qui y fut élève, Vivès nous parlent avec horreur et indignation. Sur ce point, tous les témoignages sont d'accord. C'est là qu'opérait le célèbre Pierre Tempête, ce « grand fouetteur d'écoliers », dont il est question dans Rabelais. Encore ne faudrait-il pas, avec les écrivains de la Renaissance, généraliser outre mesure et étendre à tous les collèges ce qui était vrai dans Montaigu, qui paraît bien avoir été un cas exceptionnel. Ce collège, en effet, qui datait de 1314, fut, au début du XVI<sup>e</sup> siècle, complètement réformé par une sorte de mystique et d'ascète, Jean Slaudonc, qui, pour protester contre l'existence trop facile que menaient les élèves dans les autres collèges, entreprit d'y introduire une discipline ultra-monacale. Le jeûne, l'abstinence y faisaient partie du régime normal. Les élèves n'avaient littéralement pas de quoi manger. On leur donnait pour leur nourriture un potage aux légumes, un œuf souvent gâté ou la moitié d'un hareng, quelques pommes cuites ou des pruneaux, le tout arrosé d'eau de puits. Les plus âgés avaient un hareng entier ou deux œufs, un morceau de fromage ou quelques fruits, avec un vin largement additionné d'eau. La viande était inconnue. Aussi disait-on qu'à Montaigu tout était aigu, le nom, l'esprit de la maison, les dents des élèves qui mouraient de faim.

Mens acutus, ingenium acutum, dentes acuti

Mais nous savons qu'il n'en était pas ainsi des autres collèges. D'après Vivès lui-même, on y trouvait non des mets délicats, mais de quoi se nourrir suffisamment. On peut donc croire que les excès de règle reprochés justement à ce collège lui étaient également spéciaux. La preuve en est qu'à la même époque, au collège de Tours, la peine du fouet n'était appliquée qu'aux élèves de grammaire au-dessous de quinze ans, et encore avec modération et sans sévices, dit le règlement, *modeste et non saeve*.

En tout cas, on voit que les sévérités disciplinaires, les abus des corrections manuelles n'ont rien de proprement médiéval ; elles ne soutiennent aucun rapport avec l'enseignement scolastique. Au contraire, elles apparaissent quand la scolastique commence à tomber en décadence et que les précurseurs de la Renaissance se sont déjà fait entendre. On peut presque dire qu'elles sont un produit des temps nouveaux. Au XIII<sup>e</sup>, au XIV<sup>e</sup> siècle, le jeune artiste, âgé de douze à quinze ans, était, suivant le

mot de Rashdall, une sorte de gentleman, qui n'était soumis à aucun traitement dégradant, qui jouissait d'une large liberté, qui en usait et en abusait. A la fin du XVe et au début du XVIe siècle, ce n'est plus qu'un petit écolier et il est traité comme tel. Il y a eu à ce moment comme une déchéance de la jeunesse studieuse, qui, après avoir vécu jusque-là une vie très semblable à celle des adultes, a été frappée comme de minorité. Ce qui a déterminé cette déchéance, c'est l'institution des collèges, et surtout la réforme qu'on fit des cloîtres élevés au dehors et monarchiquement organisés. Une fois que les principaux, au lieu de représenter les élèves, représentaient l'Université, une fois que, en raison même de la dignité nouvelle dont ils se trouvaient ainsi investis, ils furent armés de pouvoirs réglementaires plus considérables, une fois que, d'autre part, les élèves furent séparés du milieu extérieur et séquestrés, ils tombèrent nécessairement sous la dépendance étroite de ces maîtres contre le despotisme desquels rien ne les protégeait plus. En face de ces personnages considérables, dignitaires de l'Université, interprètes du règlement, le jeune artiste semblait être bien peu de chose ; ses résistances, ses rébellions apparurent donc comme des sacrilèges et furent réprimées en conséquence. C'est que la discipline alors s'était transformée. Et c'est si bien la forme nouvelle prise par les collèges qui fut cause du changement, qu'en dépit des attaques des humanistes les disciplines nouvelles se perpétuent, avec des différences de degrés, bien au-delà de la scolastique, bien au-delà de la Renaissance, jusqu'à la fin de l'Ancien Régime. Il fallut plusieurs siècles à la jeunesse pour se relever de cette déchéance.

Mais une discipline scolaire implique, outre un système de punitions, un système de récompenses. Sous ce second rapport, la discipline scolastique présente pour nous un intérêt tout particulier.

Nous sommes tellement habitués à nous représenter l'émulation comme le ressort essentiel de la vie scolaire que nous ne concevons pas facilement qu'une école puisse exister sans une savante organisation de primes graduées qui tienne perpétuellement en éveil l'ardeur des élèves. Bonnes notes, témoignages solennels de satisfaction, distinctions honorifiques, compositions et concours, distribution des prix nous semblent, à des degrés divers, l'accompagnement nécessaire de tout bon système d'enseignement. Or, en fait, le système qui a fonctionné en France et même en Europe jusqu'au XVIe siècle présentait cette particularité remarquable qu'il n'y existait aucune sorte de récompense, en dehors du succès aux examens. Et, d'ailleurs, tout candidat ayant suivi avec assiduité et application les exercices scolaires était sûr de réussir. Sans doute, le désir de briller dans les disputes pouvait exciter l'amour-propre des élèves ; mais ces joutes étaient sans sanctions légales et définies. Tout ce qui pouvait ressembler alors à un classement officiel, plus ou moins analogue à ceux qui sont entrés dans nos mœurs scolaires, c'est l'usage en vertu duquel les étudiants que la Faculté envoyait au chancelier pour qu'il leur conférât solennellement la licence étaient rangés

par ordre de mérite. Quant à une distribution des prix, il n'en est pas question avant la fin du XVI<sup>e</sup> siècle. Sous François 1<sup>er</sup>, on voit apparaître une cérémonie annuelle, au cours de laquelle une sorte de concours était ouvert entre les meilleurs élèves ; un bonnet d'étudiant était attribué au plus méritant. Mais ce n'était pas encore une distribution véritable, consacrant tout un vaste système de compétitions ; et puis, dès ce moment, la scolastique est entrée dans l'histoire. Nous sommes en pleine Renaissance.

Le Moyen Age a ainsi fait une expérience qui a, pour nous, un intérêt tout actuel. Nous en sommes encore à discuter pour savoir si les concours et les compositions, les récompenses périodiques et solennelles sont ou non un rouage essentiel de toute activité scolaire. Or, il exista un grand système d'enseignement, qui a duré pendant plusieurs siècles, qui a éveillé et entretenu dans toute l'Europe une vie intellectuelle particulièrement intense, et qui, pourtant, a complètement ignoré ces artifices pédagogiques. Je sais bien que l'absolue liberté dont jouissait à l'origine le jeune élève ès arts, combinée avec cette absence de tout stimulant immédiat, ne fut probablement pas sans inconvénient. On peut penser que, si ce libre régime était excellent pour les bons esprits, pour les jeunes gens vraiment désireux de savoir, les médiocres eurent sans doute à en souffrir. Car, comme rien ne les incitait à réagir contre leur médiocrité, ils s'y abandonnaient et, par conséquent, ne pouvaient guère profiter de l'enseignement qu'ils recevaient ou étaient censés recevoir. Aussi y avait-il beaucoup d'étudiants purement nominaux. C'est ce qui explique comment, sur le nombre total des immatriculés, la moitié seulement arrivait au baccalauréat, et sur le total des bacheliers il n'y en avait pas même la moitié qui parvenait aux grades supérieurs. Mais le moyen de remédier à cet état de choses n'était pas d'instituer un système compliqué de primes auxquelles les bons élèves sont seuls sensibles, puisqu'ils sont seuls à les obtenir. C'était un moyen de surexciter l'ardeur des meilleurs, non d'entraîner les pires. Ce qu'il fallait, c'était établir une discipline moins relâchée, moins complaisante aux défauts des jeunes gens, et c'est à quoi servirent les collèges. D'ailleurs, il est particulièrement remarquable que, lorsque les collèges furent fondés et que, désormais, les élèves y furent traités en écoliers, et non plus en étudiants, on ne songea pas à leur appliquer ce luxe de stimulants factices qui sont en usage dans nos classes. Certes, je suis loin de dire qu'il nous faille faire table rase des punitions et des récompenses, et supprimer d'un trait de plume tout ce vieux mécanisme. On ne peut le détruire sans le remplacer, sans trouver d'autres moyens d'exciter le zèle des élèves. Mais, là où le Moyen Age a réussi, pourquoi échouerions-nous ? Pourquoi notre enseignement serait-il moins capable d'intéresser, d'éveiller et de soutenir la curiosité des élèves que la sévère et rude dialectique de la scolastique médiévale ?

## Chapitre XIV - Conclusion sur l'université - La Renaissance

Nous avons terminé l'analyse du système d'enseignement qui a fonctionné en France du XIIe au XVIe siècle. Nous allons maintenant entrer dans une ère nouvelle. Mais, avant d'y pénétrer, il nous paraît utile de nous retourner une dernière fois vers cet enseignement scolastique pour en prendre sommairement une vue d'ensemble et en établir le bilan. Je voudrais, laissant complètement de côté le détail, en dégager les caractères essentiels, distinguer ceux qui devaient être regardés désormais comme acquis à l'histoire, qui devaient entrer définitivement dans notre système national d'enseignement, ceux, au contraire, qui étaient appelés à disparaître ou à se transformer. Comme les hommes de la Renaissance se sont donné pour tâche de détruire, de refondre de fond en comble l'œuvre de leurs devanciers, encore faut-il se bien rendre compte de ce que valait cette dernière : c'est à cette condition qu'il nous sera possible de comprendre et de juger celle de leurs successeurs.

Tout d'abord, ce qui doit être admis sans réserve dans la période que nous venons de parcourir, c'est son admirable fécondité en matière d'organisation scolaire. C'est à ce moment, en effet, que s'est constitué, et presque de toutes pièces, l'organisme scolaire le plus puissant et le plus complet qu'ait jamais connu l'histoire. A la place de ces modestes écoles cathédrales et abbatiales qui ne pouvaient jamais abriter qu'un nombre restreint d'élèves et qui étaient sans lien les unes avec les autres, constitution, sur un point déterminé du continent européen, d'un vaste corps enseignant, anonyme, impersonnel, perpétuel par conséquent, comprenant des centaines de maîtres et des milliers d'étudiants, tous associés à une même œuvre et soumis à une même règle ; organisation de ce corps de manière à ce qu'il soit, autant que possible, représentatif de toutes les disciplines humaines ; création, à l'intérieur de ce même système, d'organes secondaires qui, sous le nom de facultés, correspondent aux différentes spécialités du savoir ; fondation, autour de ces écoles, de pensionnats, de pédagogies, de collèges qui servent d'abri moral à la jeunesse studieuse ; institution de grades qui jalonnent la vie scolaire et en marquent les étapes institution d'examens qui défendent l'accès de ces grades institution enfin de plans d'études qui fixent à l'étudiant les connaissances qu'il doit acquérir pendant chacune de ces phases, et aux maîtres les matières qu'il doit enseigner : telles sont les principales nouveautés qui apparaissent dans l'espace de deux ou trois siècles.

Toutes ces créations successives sont bien l'œuvre propre, originale du Moyen Age, et de ce Moyen Age. Ni l'Antiquité, ni l'époque carolingienne n'offraient rien qui pût leur servir de modèle. Et, cependant, bien que toutes ces institutions, par leur origine, tiennent étroitement aux conditions spéciales de la vie médiévale, elles ont été à ce

moment comme coulées dans le bronze, si bien qu'elles se sont maintenues jusqu'à nous. Sans doute, nous ne les entendons pas comme le faisaient nos ancêtres ; nous les avons animées d'un autre esprit. Mais leur structure n'a pas sensiblement varié. Un étudiant du Moyen Age, qui reviendrait parmi nous, en entendant parler d'universités, de facultés, de collèges, de baccalauréat, de licence, de doctorat, de programme d'études, de leçons ordinaires et de leçons extraordinaires, pourrait croire que rien n'est changé, sauf que des mots français ont pris la place des mots latins d'autrefois. C'est seulement en entrant dans nos amphithéâtres ou dans nos classes qu'il s'apercevrait des changements survenus. Il verrait alors que la vie scolaire s'est transformée. Mais elle continue à couler dans le lit que le Moyen Age lui avait creusé.

En même temps qu'elle présentait une solidité, une force de résistance qui lui a permis d'échapper à l'action du temps, cette organisation était, de plus, d'une merveilleuse souplesse. Déjà nous avons eu l'occasion d'observer avec quelle aisance, au cours même du Moyen Age, elle s'était métamorphosée, avait pris les figures les plus différentes, sans pourtant paraître infidèle aux principes fondamentaux sur lesquels elle reposait. Entre l'époque de ses débuts, alors qu'elle n'était qu'une libre association sans caractère officiel, sans statuts réguliers, sans domicile fixe, et le moment où elle n'a plus été qu'un ensemble de collèges, que de changements ! Et pourtant ces changements se sont faits sans solution de continuité, sans secousse, sans révolution, par une lente adaptation au jour le jour, au fur et à mesure que des besoins nouveaux se faisaient sentir.

Elle a fait preuve de cette flexibilité par la manière dont elle a évolué non seulement dans le temps, mais encore dont elle s'est diversifiée dans l'espace. Nous l'avons étudiée presque exclusivement à Paris, parce qu'elle y a pris naissance et que, d'ailleurs, l'Université de Paris a été le principal prototype que les autres Universités se sont efforcées d'imiter. Mais, il est très remarquable de voir combien ces multiples Universités, tout en reproduisant les mêmes traits essentiels, tout en étant, pour la plupart, des copies du même modèle, sont pourtant différentes les unes des autres. Il y a presque autant d'espèces que de localités universitaires. Il y avait des Universités qui embrassaient l'universalité du savoir, d'autres qui étaient bornées à une spécialité (Bologne, Montpellier), et entre ces deux extrêmes toutes sortes de degrés intermédiaires. Il y en avait, comme Paris ou Oxford, où la Faculté des arts jouait un rôle prépondérant ; ailleurs, c'était une autre Faculté qui exerçait l'hégémonie. Paris était une Université de maîtres, dont la population scolaire était faite surtout de tout jeunes gens ; Bologne était une Université d'étudiants, où la population scolaire était faite principalement d'adultes. Il y avait des collèges à Oxford comme à Paris, mais les collèges d'Oxford différaient de ceux de Paris, etc. Il est rare de trouver une institution qui soit à ce point aussi une et aussi diverse ; on la reconnaît sous toutes les formes qu'elle a revêtues, et pourtant elle n'est pas sur un point ce qu'elle est sur un autre.



Cette unité et cette diversité achèvent de montrer à quel point l'Université est un produit spontané de la vie médiévale ; car il n'y a que les choses vivantes qui puissent ainsi, tout en restant semblables à elles-mêmes, se plier et s'adapter à la diversité des conditions et des milieux. Mais voici l'ombre au tableau. Ce qui est à la base des institutions complexes dont je retraçais tout à l'heure le tableau, et ce qui en fait l'unité, c'est l'idée corporative. L'Université fut essentiellement une corporation ; et c'est par sa nature de corporation que s'expliquent les principaux traits de son organisation. D'ailleurs, n'a-t-elle pas toujours le même caractère ? Or, on sait que les corporations médiévales, une fois qu'elles furent constituées, manifestèrent très vite une tendance marquée vers le traditionalisme et l'immobilisme. D'une part, en effet, un corps varie plus difficilement que des individus isolés et indépendants les uns des autres ; une corporation a quelque chose de massif qui se prête plus difficilement au mouvement et aux changements. De plus, la corporation avait pour objet l'exploitation d'un monopole qui supprimait toute concurrence. Une fois donc que son droit exclusif était établi et incontesté, elle n'avait plus de raison pour innover, pour changer. Aucun intérêt ne l'incitait à se préoccuper des besoins nouveaux qui se faisaient jour autour d'elle et à chercher à y répondre. Isolée en elle-même, elle perdait contact avec le milieu. Parce que l'Université était une corporation, elle était exposée au même danger. Aussi aurons-nous plus d'une fois à constater que l'évolution de l'enseignement ne suit jamais sans un retard très sensible l'évolution générale du pays. Nous verrons des idées nouvelles se répandre dans toute l'étendue de la société sans affecter sensiblement la corporation universitaire, sans modifier ses programmes et ses méthodes. Pour n'en citer qu'un seul exemple, un grand mouvement scientifique va prendre naissance au XVI<sup>e</sup> siècle, se développer au XVII<sup>e</sup> et au XVIII<sup>e</sup>, sans faire écho dans l'Université avant le commencement du XIX<sup>e</sup> siècle.

Mais, malgré cet inconvénient, ce défaut constitutif, on ne peut méconnaître combien grande fut l'œuvre du Moyen Age en matière d'organisation scolaire. En matière d'enseignement, de méthode pédagogique, sa contribution fut moins considérable, et surtout moins originale. C'est qu'en effet l'enseignement n'est jamais que la miniature de l'état où se trouve la science à chaque époque de l'histoire. Or, le Moyen Age n'a rien créé en fait de science ; il n'a fait que la prendre dans l'état où elle se trouvait être à la fin de l'Empire romain, ou plutôt - parce que sous ce rapport les Romains eux-mêmes n'avaient pas ajouté grand-chose à ce qu'avaient fait les Grecs - telle qu'elle se trouvait être à la fin de la civilisation grecque. Seulement, de la civilisation grecque, le Moyen Age ne vit qu'un aspect, qu'une partie restreinte, savoir la culture logique dont il fit le tout de son enseignement. Jamais, en effet, la logique n'a tenu une place aussi exclusive dans l'éducation intellectuelle d'un peuple. Voilà d'où vient le prestige dont jouit alors Aristote. Ce prestige ne vient pas du hasard, d'une ignorance fortuite de l'œuvre de Platon, ni d'une sorte de barbarie qui aurait rendu les hommes de cette époque

insensibles au charme de la pensée et de la poésie platonicienne. Mais c'est que leur attention était ailleurs. Avant tout, ils éprouvaient le besoin de se donner une forte discipline intellectuelle, et c'est chez Aristote, non sans raison, qu'ils crurent la découvrir.

Quant aux causes qui ont dicté cette prépondérance exclusive de la culture logique, elles tiennent à ce qu'il y a de plus profond dans la mentalité médiévale. Toute l'activité intellectuelle du Moyen Age est, en effet, orientée vers un même but : faire une science qui puisse servir de base à la foi. Par là, je ne veux pas dire que la théologie ait alors mis la philosophie en tutelle, mais, au contraire, que la foi éprouve alors le besoin de faire appel à la raison, en même temps que la raison, devenue plus confiante en elle-même, entreprend de pénétrer la foi. Or, comment faire cette science dont on sentait la nécessité ? En réunissant des observations, des connaissances positives, et en les interprétant ? Nous avons déjà vu que, pour cette époque, l'observation, par elle-même, n'avait pas de vertu démonstrative, de valeur scientifique. De plus, l'expérience humaine était alors trop courte, trop pauvre encore de données positives pour qu'il fût possible d'en tirer des conclusions de quelque portée. Restait donc le raisonnement et lui seul. C'est par les seules forces du raisonnement qu'il fallait construire cette science destinée, à la fois, à fortifier et à rationaliser le dogme. Le seul moyen d'y parvenir était de rompre les esprits à l'art de raisonner, d'exercer, de tendre tous les ressorts de la vie logique. D'où cette espèce de daltonisme intellectuel qui fait que les hommes du temps n'ont vu de toute la civilisation grecque que cette discipline logique que le génie subtil de la Grèce avait portée à un haut degré de raffinement.

D'ailleurs, nécessairement, en raison même de la fin à laquelle elle se trouvait ainsi suspendue, la dialectique païenne, une fois transportée dans les siècles chrétiens, y prit un caractère nouveau qu'elle n'avait pas et ne pouvait pas avoir dans l'Antiquité.

Autrefois, c'était un acte tout temporel, un simple jeu entre les mains des sophistes, un procédé de la science laïque telle que la concevaient Platon et Aristote. Maintenant, étroitement rapprochée du dogme, elle participa des sentiments que le dogme inspirait. Ce n'était plus quelque chose d'extérieur et d'étranger à l'éducation morale et religieuse ; c'en était la préparation. Condition de la chose sainte par excellence, elle se colore elle-même de sainteté. Jamais peut-être les hommes n'eurent de l'instruction et de sa valeur morale une plus haute idée. Voilà d'où vient cet enthousiasme intellectuel qui, tous les ans, détermine ces énormes migrations d'étudiants, se transportant d'un point à l'autre de l'Europe, malgré les fatigues et les dangers du voyage, à la recherche de la vérité. Si donc il est vrai que le Moyen Age emprunta à l'Antiquité la notion de son enseignement, cependant il lui insuffla un esprit nouveau et, par cela même, la transforma. Cette culture logique, quand, aujourd'hui, nous la considérons du dehors, nous apparaît comme quelque chose de bien sec, de bien froid, de bien rébarbatif ; en réalité, pour les hommes de cette époque, c'était un élément de culture morale. Et il n'est pas douteux qu'il y ait dans cette conception quelque chose de beaucoup plus

fécond que dans la doctrine contraire, qui entend séparer plus ou moins complètement ces deux aspects de la vie humaine. Il importe d'autant plus d'en faire la remarque que nous sommes arrivés à la veille du moment où ce divorce va s'accomplir.

Mais, si haute que soit l'idée que le Moyen Age s'est faite de la culture logique, elle ne saurait à elle seule constituer toute l'éducation de l'intelligence. L'homme n'est pas uniquement un entendement pur et, pour le former complètement, il ne suffit pas de lui faire savoir en quoi consiste le mécanisme formel de sa pensée et quel en est le fonctionnement normal. Il faut qu'il soit initié à sa nature d'homme dans sa totalité et, comme l'homme d'un temps et d'un pays n'est pas tout l'homme, il faut lui révéler cette humanité multiple, variée, qui se développe dans l'histoire, qui se manifeste dans la diversité des arts, des littératures, des morales et des religions. Et, puisque l'homme n'est qu'une partie de l'Univers, pour qu'il se connaisse vraiment il faut qu'il apprenne à connaître autre chose que lui. Il faut qu'au lieu de se concentrer sur lui-même, il regarde autour de lui, qu'il s'efforce de comprendre ce monde qui l'entoure et dont il est solidaire, qu'il se rende compte de sa richesse et de sa complexité, qui débordent infiniment les cadres étroits de l'entendement logique. Si donc les conceptions pédagogiques du Moyen Age étaient bien fondées dans les besoins intellectuels du temps, on voit pourtant tout ce qu'elles avaient de partiel et d'incomplet. Il était naturel que tous les efforts se fussent portés d'abord sur cet objet limité, en raison de son importance vitale ; mais il appartenait aux âges suivants d'élargir ce premier idéal, de l'enrichir d'éléments nouveaux au fur et à mesure que l'homme prenait de lui-même une conscience plus complète. Voilà la tâche qui incombait aux hommes du XVI<sup>e</sup> siècle. Nous sommes en état maintenant de rechercher comment ils l'ont comprise et de quelle manière ils s'en sont acquittés.

Mais une transformation pédagogique est toujours la résultante et le signe d'une transformation sociale qui l'explique. Pour qu'un peuple sente, à un moment donné, le besoin de changer son système d'enseignement, il faut que des idées et des besoins se soient fait jour auxquels le système ancien ne donnait plus satisfaction. Mais ces besoins et ces idées, à leur tour, ne sont pas nés de rien ; pour qu'après avoir été ignorés pendant des siècles, tout d'un coup ils émergent à la conscience, il faut que dans l'intervalle il y ait eu quelque chose de changé, et c'est ce changement qu'ils expriment. Aussi, pour comprendre l'œuvre pédagogique du XVI<sup>e</sup> siècle, il est nécessaire de savoir au préalable ce que fut, d'une manière générale, ce grand mouvement social qui a pris dans l'histoire le nom de Renaissance et dont le mouvement pédagogique ne fut qu'une forme particulière.

On a vu souvent l'essentiel de la Renaissance dans un retour à l'esprit antique ; et c'est même ce que signifie le mot par lequel on désigne d'ordinaire cette période de l'histoire européenne. Le XVI<sup>e</sup> siècle serait le moment où les hommes, abandonnant le sombre idéal du Moyen Age, seraient revenus à la conception plus riante et plus confiante que

L'Antiquité païenne se faisait de la vie. Quant aux causes de ce changement d'orientation, on croit les trouver dans la résurrection des lettres anciennes dont les principaux monuments sont alors tirés de l'oubli où ils végétaient depuis plusieurs siècles. Ce serait la découverte des chefs-d'œuvre de la littérature ancienne qui aurait amené l'Europe occidentale à se faire une mentalité nouvelle. Mais parler ainsi de la Renaissance, c'est la montrer par son aspect le plus extérieur et le plus superficiel. Si vraiment le XVI<sup>e</sup> siècle n'avait que repris la tradition ancienne au point où elle se trouvait quand les ténèbres du Moyen Age vinrent l'obscurcir pour un temps, la Renaissance se présenterait comme un mouvement de réaction intellectuelle et morale, difficilement explicable. Il faudrait donc que l'humanité ait erré pendant quinze siècles, puisque, pour reprendre sa marche normale, elle aurait été obligée de revenir à ce point sur ses pas, de remonter le cours du temps et de recommencer à nouveaux frais toute une partie de sa carrière. Certes, le progrès ne se poursuit pas en ligne droite ; il fait des tours et des détours les mouvements en avant sont suivis de mouvements en arrière mais une aberration prolongée de quinze siècles est historiquement inadmissible. Il est vrai que cette conception de la Renaissance est d'accord avec la manière dont les écrivains du XVIII<sup>e</sup> siècle en ont parlé. Mais, parce qu'ils ressentaient une sorte d'admiration pour la vie simple des sociétés inférieures, faut-il dire que leur philosophie sociale est une tentative en vue de restaurer la civilisation préhistorique ? Parce que les hommes de la Révolution croyaient imiter les anciens Romains, faut-il voir dans la société qui est issue de la Révolution une imitation de la cité antique ? Les hommes engagés dans l'action sont les moins bien placés pour apercevoir les causes qui les font agir, et la manière dont ils se représentent les mouvements sociaux qui les entraînent doit être tenue pour suspecte, bien loin d'avoir droit à un crédit particulier.

Il est faux, d'ailleurs, que la littérature ancienne ait été inconnue des siècles que nous venons d'étudier, qu'elle n'ait été découverte que vers le XVI<sup>e</sup> siècle, et que ce soit cette révélation qui ait brusquement élargi l'horizon intellectuel de l'Europe. En réalité, il n'y eut pas un moment dans le Moyen Age où les chefs-d'œuvre des lettres n'aient été connus ; il n'y a pas eu une période où ne se soient rencontrés des esprits assez délicats pour en apprécier la valeur. Abélard, le héros de la dialectique, était en même temps un lettré ; Virgile, Sénèque, Cicéron, Ovide lui étaient aussi familiers que Boèce et Augustin. Pendant le XII<sup>e</sup> siècle, il y eut à Chartres une école célèbre qui, sous l'inspiration de son fondateur, Bernard de Chartres, donnait une éducation classique qui fait penser à celle que les Jésuites organiseront plus tard. On pourrait multiplier les exemples de ce genre. Ces tentatives pour acclimater une culture littéraire restèrent, il est vrai, des cas isolés ; elles ne parvinrent pas à entraver la scolastique, qui les rejeta dans l'ombre. Mais elles n'en sont pas moins réelles, et elles suffisent à prouver que, si les lettres anciennes ne furent pas appréciées du Moyen Age, si elles n'occupèrent, pour ainsi dire, pas de place dans l'enseignement, ce n'est pas pour avoir été ignorées. En somme, le Moyen Age a connu la civilisation ancienne sous ses principaux aspects ;

mais il n'en a retenu que ce qui lui importait, ce qui répondait à ses besoins intimes. La logique captiva toute son attention et éclipsa tout le reste. - Si donc au XVI<sup>e</sup> siècle tout change, si tout d'un coup on reconnaît à l'art, à la littérature gréco-latine une valeur éducative incomparable, c'est évidemment que, à ce moment, par suite d'un changement survenu dans la mentalité publique, la logique perdit son ancien prestige, tandis qu'au contraire on sentit vivement pour la première fois le besoin d'une culture plus raffinée, plus élégante, plus littéraire. On n'en avait pas acquis le goût parce qu'on venait de découvrir l'Antiquité, mais on demandait à l'Antiquité classique, que l'on connaissait, les moyens de satisfaire ce goût nouveau qui venait de naître. C'est donc ce changement dans l'orientation intellectuelle et morale des peuples européens qu'il faut chercher à expliquer, si l'on veut comprendre ce que fut la Renaissance aussi bien pédagogique que scientifique et littéraire.

Un peuple ne modifie à ce point son attitude mentale que quand les conditions profondes de la vie sociale sont elles-mêmes modifiées. On peut donc être assuré par avance que la Renaissance tient, non encore une fois au hasard qui fit exhumer à cette époque telles ou telles œuvres antiques, mais à des transformations graves dans l'organisation des sociétés européennes. Sans songer à faire ici un tableau complet et détaillé de ces transformations, je voudrais tout au moins indiquer la plus importante, afin de pouvoir attacher à ses racines sociales le mouvement pédagogique que nous aurons ensuite à retracer.

En premier lieu, il y a tout un ensemble de transformations dans l'ordre économique. On était, enfin, sorti de cette vie médiocre du Moyen Âge, où l'insécurité générale des relations paralysait l'esprit d'entreprise, où l'étroitesse des marchés étouffait les grandes ambitions, où l'extrême simplicité des goûts et des besoins permettait seule aux hommes de vivre en harmonie avec le milieu. Peu à peu, l'ordre s'était établi ; une police mieux faite, une administration mieux organisée avaient ramené la confiance. Les villes s'étaient multipliées et étaient devenues plus peuplées. Enfin, et surtout, la découverte de l'Amérique et de la route des Indes, en ouvrant à l'activité économique des mondes nouveaux, l'avait comme galvanisée. Par suite, le bien-être avait augmenté ; de grandes fortunes s'étaient édifiées et, avec la richesse, s'éveillait et se développait le goût de la vie facile, élégante, luxueuse. Déjà, sous Louis XII, grâce à la paix intérieure, ce mouvement était assez accusé pour frapper les yeux des observateurs. « On voit généralement, par tout le royaume, dit un contemporain, bâtir de grands édifices, tant publics que privés, et sont pleins de dorures, non pas les planchés tant seulement et les murailles qui sont par le devant, mais les couvertes, les toits, les tours et ymages qui sont par le dehors ; et si sont les maisons meublées de tout choix plus somptueusement que jamais ne furent. Et use-t-on de vaisselle d'argent en tous états, sans comparaison plus qu'on ne souloit, tellement qu'il a été besoin de faire ordonnance pour corriger cette superfluité. » Et, en effet, plusieurs édits somptuaires furent rendus à

cette époque : de 1543 à l'époque de la Ligue, on en compte douze. Bien entendu, toutes ces défenses ne servirent à rien, sauf à nous apporter la preuve du changement qui s'était fait dans les mœurs. Les guerres d'Italie contribuèrent beaucoup à ce résultat. En Italie, en effet, le luxe était depuis longtemps porté à un degré de raffinement que ne connaissaient pas les peuples du Nord, surtout dans les grandes villes commerçantes comme Venise, Gênes, Florence. Les velours, les draps d'or, d'argent et de soie qui se fabriquaient à Venise et à Gênes, les faïences de Bologne, de Castel-Durant et d'Urbino, l'orfèvrerie et la joaillerie de Florence et de Rome, les dentelles vénitiennes, toutes ces élégances et ce luxe faisaient de l'Italie un monde enchanteur. Une fois que la noblesse de Charles VIII y fut transportée, ce fut un éblouissement, et, quand on quitta ce pays magique, on voulut imiter ce qu'on avait tant admiré. On ramena pêle-mêle « avec des architectes, des peintres, des statuaires, des savants, une armée de parfumeurs, de joailliers, de brodeurs, de tailleurs pour dames, de menuisiers, de jardiniers, de facteurs d'orgues et de tourneurs d'albâtre ». Les expéditions de Louis XII et de François 1<sup>er</sup> achevèrent ce que celles de Charles VIII avaient commencé, et en un demi-siècle la France était transformée.

Si pourtant cette transformation était restée limitée au seul monde de la noblesse, elle n'aurait probablement pas eu de conséquences sociales d'une grande étendue. Mais au même moment, sous l'influence de la richesse accrue, il se produisit comme un rapprochement de toutes les classes. Jusque-là, la bourgeoisie n'osait même pas lever les yeux sur la noblesse dont elle se sentait séparée par un abîme, et elle trouvait tout naturel de mener une existence différente. Mais, maintenant qu'elle était devenue plus riche, partant plus puissante, elle devint aussi plus ambitieuse et entendit rapprocher les distances. Ses besoins s'étaient accrus avec ses ressources, lui faisant apparaître comme intolérable la vie qu'elle menait jusqu'alors. Aussi elle ne craignit plus de lever les yeux au-dessus d'elle, et elle voulut, elle aussi, vivre de la vie des seigneurs, imiter leur ton, leurs manières, leur luxe. « L'orgueil en tous états croissait de plus en plus, dit un auteur. Les bourgeois des villes se sont voulu habiller à la façon des gentilshommes... les gens des villages à la manière des bourgeois des villes. » Les bourgeoises, dit un autre, se sont ennuyées de leur vie obscure ; elles veulent maintenant copier les grandes dames. « C'est à peine si aujourd'hui vous pouvez distinguer une noble dame d'une plébéienne... On voit des femmes plus que plébéiennes se vêtir de robes flottantes, brodées d'or et d'argent... Elles ont les doigts chargés d'émeraudes et de pierreries... Les nobles seules autrefois saluaient en baissant, et n'admettaient pas au baiser le premier venu ; bien plus, elles ne tendaient pas la main à n'importe qui. Aujourd'hui, ceux qui sentent le cuir courent baiser une femme qui a un écusson de pleine noblesse. Les patriciennes épousent des plébéiens, les plébéiennes des patriciens ; il nous naît ainsi des êtres hybrides. » - On devine sans peine qu'un tel changement dans la manière d'entendre la vie devait entraîner dans la manière d'entendre l'éducation, et que l'enseignement destiné à faire un bon bachelier

ès arts, rompu à tous les secrets du syllogisme et de la dispute, ne pouvait servir à former un gentilhomme élégant, disert, sachant tenir sa place dans un salon, expert à tous les arts de société.

Mais, outre cette transformation, il en est une autre non moins importante, et qui s'est produite directement dans le monde des idées.

Au XVI<sup>e</sup> siècle, les grandes nationalités européennes sont, en grande partie, constituées. Alors qu'il n'y avait au Moyen Age qu'une Europe, qu'un monde chrétien, un et homogène, de grandes individualités collectives existent maintenant, qui ont leur physionomie intellectuelle et morale. L'Angleterre a pris conscience d'elle-même et de son unité avec les Tudor, l'Espagne avec Ferdinand de Castille et ses successeurs, l'Allemagne avec les Habsbourg (quoique avec une moindre netteté), la France, avant toutes les autres, avec les Capétiens. La vieille unité chrétienne était donc définitivement brisée. Quelque respect que l'on continue à professer pour les dogmes fondamentaux, et qui apparaissaient encore comme intangibles, chacun des groupes ainsi formés avait sa manière spéciale. de penser et de sentir, son tempérament personnel qui devait tendre à mettre sa marque propre sur le système d'idées jusqu'alors acceptées par la grande généralité des croyants. Et, comme les grandes personnalités morales qui avaient ainsi pris naissance ne pouvaient développer leur nature individuelle, comme elles ne pouvaient arriver à penser à leur manière et à croire à leur façon que si le droit de s'écarter des croyances reçues leur était reconnu, elles le réclamèrent et, en le réclamant, le proclamèrent ; c'est-à-dire qu'elles réclamèrent non pas d'une manière absolue (il ne pouvait en être encore question), mais dans de certaines limites, le droit au schisme, le droit au libre examen. Voilà la cause profonde de la Réforme, autre aspect de la Renaissance, et qui est la conséquence naturelle du mouvement d'individualisation et de différenciation qui se produisit alors dans la masse homogène de l'Europe. Sans doute, en un sens, la scolastique lui avait frayé la voie. La scolastique avait appris à la raison à prendre davantage confiance en elle-même, en la mettant en face des plus grands problèmes, en l'armant par une forte discipline logique pour de nouvelles conquêtes. Cependant, entre les audaces toujours modérées de la scolastique (surtout à la fin du XVe siècle), entre les revendications plus ou moins hardies de quelques penseurs dont la voix n'avait guère de retentissement en dehors des écoles, et cette soudaine explosion de la Réforme qui secoue toute l'Europe, il y a évidemment une solution de continuité qui atteste que des causes nouvelles sont entrées en action.

Voilà donc une nouvelle raison qui devait déterminer un changement dans la conception pédagogique. La foi chrétienne tenait trop de place dans l'éducation médiévale pour que les variations par lesquelles elle passait n'eussent pas leur contrecoup dans le système d'enseignement. D'ailleurs, par d'autres voies, le facteur économique n'était pas sans exercer une influence analogue. Il est évident, en effet, que l'idéal ascétique du Moyen

Age ne pouvait pas convenir à des peuples chez qui le goût du luxe, de la vie facile, s'était éveillé. Et, comme cet idéal était celui du christianisme, c'est le christianisme même qui était atteint du même coup. Car il n'était pas possible que l'éloignement, dès lors ressenti pour cette ancienne manière d'entendre la vie, ne s'étendît pas à tout le système d'idées qui servait de base à cette conception. Si, avons-nous dit, le christianisme fut si facilement accepté des barbares, c'était précisément à cause de sa rudesse, de son indifférence pour les choses de la civilisation, de son dédain pour les joies de l'existence. Mais les raisons mêmes qui firent alors son triomphe devaient maintenant diminuer son autorité sur les esprits. Des sociétés qui avaient appris à goûter la joie de vivre ne pouvaient plus s'accommoder d'une doctrine qui faisait du sacrifice, de la privation, de l'abstinence, de la souffrance en un mot, la chose désirable par excellence. Les individus, sentant que ce système froissait leurs sentiments intimes, s'opposaient à la satisfaction de besoins qu'ils jugeaient naturels, ne pouvaient donc pas n'être pas enclins à le mettre en doute, à mettre en doute tout au moins la manière dont il avait été entendu jusqu'alors ; car on ne peut pas accepter sans réserve, sans critique, sans inventaire raisonné une doctrine qui, par certains côtés, paraît contre nature. Sans y renoncer complètement, on devait sentir le besoin de le réviser, de l'interpréter à nouveau, de manière à le mettre en harmonie avec les aspirations du temps. Or cette révision, cette interprétation supposent un droit de réviser, de contrôler, d'interpréter, en somme un droit d'examiner, qui implique, quoi qu'on fasse, une moindre foi.

Ainsi nous voyons mieux combien il s'en faut que la Renaissance soit le simple produit de quelques heureuses trouvailles. En réalité, ce qui marque la Renaissance, c'est une crise de croissance dans l'histoire des sociétés européennes. Le Moyen Age, c'est la période de l'enfance. Comme l'enfant qui n'a que juste la quantité de vie nécessaire pour végéter difficilement, les peuples d'Europe n'avaient encore que juste les forces nécessaires pour faire face aux nécessités les plus immédiates et les plus urgentes de leur existence. Maintenant, au contraire, au XVI<sup>e</sup> siècle, ils sont entrés dans la période de la pleine jeunesse. Un sang plus riche, plus abondant, circule dans leurs veines ; ils ont un surcroît d'énergie vitale à dépenser et ils cherchent à l'employer. L'existence dure et précaire des débuts de leur histoire ne pouvait plus leur suffire ; leur activité accrue avait besoin de plus vastes horizons, de plus vastes espoirs où elle pût se déployer en liberté. Les vieux cadres, incapables de contenir cette vie exubérante, ne pouvaient donc pas se maintenir, et voilà pour quelles raisons l'idéal pédagogique lui-même devait nécessairement se transformer. Des peuples dans toute la force de la jeunesse ne sauraient être élevés d'après le même système d'éducation que des peuples enfants, faibles et incertains de l'avenir. Il nous reste maintenant à rechercher quelles furent ces transformations.



## **Deuxième partie : De la Renaissance à nos jours**

## Chapitre I : La Renaissance. - Rabelais, ou le courant encyclopédique

Ce qui caractérise la période dont nous venons de terminer l'étude, c'est, comme nous l'avons vu, son admirable fécondité en matière d'organisation scolaire : c'est à elle que nous devons les principaux organes de notre enseignement. L'apport de la période nouvelle dans laquelle nous allons entrer maintenant est d'une tout autre nature. La Renaissance est l'époque où s'est élaboré l'idéal pédagogique sur lequel la France a vécu, d'une manière exclusive, depuis le XVI<sup>e</sup> jusqu'à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle et qui, sous des formes plus tempérées, survit toujours à côté du type scolaire nouveau qui, depuis une cinquantaine d'années, essaie de se constituer. C'est à l'école de cet idéal que se sont formés les traits essentiels de notre esprit national sous la forme qu'il a prise à partir du XVII<sup>e</sup> siècle, c'est-à-dire de notre esprit classique. Il est donc inutile de montrer l'intérêt du problème. C'est la question toujours controversée de l'enseignement classique que nous allons avoir à traiter. Seulement, au lieu de la traiter dialectiquement, en analysant la notion toute subjective que chacun de nous peut s'en faire, nous commencerons par chercher objectivement comment cet enseignement s'est constitué, quelles causes l'ont appelé à l'existence, ce qu'il a été, quelle influence il a eue sur notre évolution mentale, toutes recherches qui sont indispensables si l'on veut juger, en connaissance de cause, de ce qu'il est appelé à être dans l'avenir.

L'idéal dont nous allons essayer de retracer la genèse se présente, dès qu'il apparaît dans l'histoire, sous une forme très particulière qui mérite d'être remarquée. Ce n'est pas la suite et le développement des idéaux divers qu'avaient poursuivis les siècles précédents ; tout au contraire, il s'affirme d'emblée comme leur antagoniste. La Renaissance, sous le rapport pédagogique, marque une solution de continuité dans notre évolution mentale, une rupture avec le passé. En un sens, c'est quelque chose d'entièrement nouveau qui commence. C'est ce qu'exprime ingénieusement Rabelais dans une allégorie de son Pantagruel. Quand Gargantua, après avoir été, pendant quelque temps, élevé selon la discipline des professeurs Sorbonnages, fut enfin confié à la direction de Ponocrates, qui, dans la pensée de Rabelais, représente l'esprit de la Renaissance, le premier soin de son nouveau maître fut de lui purger « canoniquement » l'esprit « avec elebore de Anticyre », afin de lui nettoyer « toute l'altération et perverse habitude du cerveau ». Par ce moyen, « Ponocrates lui fit oublier tout ce qu'il avait appris sous ses antiques précepteurs, comme faisait Timothée à ses disciples qui avaient été instruits sous aultres musiciens ». C'est donc que, suivant Rabelais, il n'y avait rien à garder de l'ancien idéal pédagogique, qu'une révolution était nécessaire, qui détruisît de fond en comble le vieil enseignement et qui mît à la place un système entièrement nouveau. On ne peut rien construire, tant que l'on n'a pas fait place nette. Il faut commencer par renverser définitivement cet édifice vermoulu, et déblayer le sol de

ses ruines dont on ne peut rien faire. Il faut qu'il ne reste plus trace de scolastique dans un esprit pour que la droite raison y puisse trouver accès. Et Rabelais n'est pas le seul à avoir pris, vis-à-vis de l'enseignement scolastique, cette attitude intransigeante et révolutionnaire. C'est celle de tous les grands penseurs du temps. Ils y voient une fureur de déraison, une peste, un fléau, *pestis publica, tanta quanta in Republica non queat ulla major existere*, dit Érasme, un fléau public tel qu'il ne peut y en avoir de pire dans un État.

Cette attitude va nous expliquer une importante nouveauté que présente la période dans laquelle nous entrons; je veux dire l'apparition de grandes doctrines pédagogiques.

Jusqu'à présent, nous n'en avons pas rencontré. Depuis le moment où Charlemagne a tiré du demi-sommeil où elles languissaient les études et les écoles, de grands changements, certes, se sont accomplis, mais d'une manière spontanée et irréfléchie; ils étaient le produit d'un mouvement anonyme, impersonnel, inconscient de la direction qu'il suivait et des causes qui le déterminaient. Nous n'avons, à aucun moment, rencontré sur notre route ni un Comenius, ni un Rousseau, ni un Pestalozzi qui, en se servant de ce qu'il possédait de science, ait entrepris de construire méthodiquement, en pleine connaissance de cause, un plan d'éducation totalement ou partiellement différent de celui qui fonctionnait sous ses yeux. La constitution de l'Université, la fonction des Collèges, les variations par lesquelles a passé l'idéal pédagogique, tout cela s'est fait de soi, pour ainsi dire, sans qu'aucun théoricien soit intervenu pour indiquer, par avance, la voie à suivre, en donnant les raisons de ses affirmations et de ses préférences.

C'est qu'en réalité toute cette partie de notre histoire scolaire n'a été que le développement très lent, très progressif d'une seule et même idée. Nous avons vu, en effet, comment le formalisme grammatical de l'époque carolingienne est devenu peu à peu le formalisme logique de l'âge suivant, qu'il contenait déjà en germe ; comment l'école cathédrale a essaimé autour d'elle des écoles privées qui se sont confédérées et comment, en resserrant progressivement les liens qui les unissaient, elles sont devenues l'Université, sans que jamais il y ait eu aucune saute de vent, aucun brusque revirement. Or, les changements aussi continus, distribués sur d'aussi longs espaces de temps et fragmentés, par suite, en parcelles infiniment petites, sont naturellement insensibles. Toutes ces transformations s'opérèrent donc sans que les contemporains en aient eu le sentiment. L'idée chemina lentement, d'elle-même, dans l'inconscient, la sensation des besoins nouveaux qui se manifestaient venant déterminer au jour le jour les modifications immédiatement nécessaires, mais sans qu'à aucun moment la pensée ait été incitée à anticiper l'avenir, à se tracer un plan d'ensemble et à diriger, en conséquence, la marche des événements. Dans ces conditions, toute théorie pédagogique était impossible.

Il n'en est plus de même au XVI<sup>e</sup> siècle. Cette fois, la tradition scolaire cesse de se développer dans le même sens que par le passé ; une révolution est en préparation. Au lieu que le mouvement continue à suivre, paisiblement et silencieusement, la voie où il était engagé depuis sept siècles, brusquement il s'en détourne et en cherche une autre entièrement nouvelle. Dans ces conditions, il n'était plus possible de laisser les choses suivre spontanément leur cours ordinaire, puisqu'il fallait, au contraire, leur résister, leur barrer la route, leur faire rebrousser chemin. A l'instinct, à l'habitude acquise, il fallait opposer une force antagoniste qui ne pouvait être que celle de la réflexion. Puisque le système nouveau auquel on aspirait ne pouvait pas se réaliser par une simple et grande transformation de celui qui était en vigueur, il fallait donc bien qu'on commençât par le construire tout entier et de toutes pièces par la pensée, avant de pouvoir chercher à le faire passer dans les faits ; et, d'autre part, pour lui donner une autorité qui l'imposât aux esprits, il ne suffisait pas de l'énoncer avec, chaleur, il fallait l'accompagner de ses preuves, c'est-à-dire des raisons qui semblaient le justifier; en un mot, il fallait en faire la théorie. Voilà pourquoi nous voyons brusquement éclore au XVI<sup>e</sup> siècle toute une littérature pédagogique, et c'est pour la première fois dans notre histoire scolaire. C'est Rabelais, c'est Érasme, c'est Ramus, c'est Budé, Vivès, c'est Montaigne, pour ne parler que de ceux qui intéressent plus spécialement la France. Pour retrouver une production aussi abondante, il faut descendre ensuite jusqu'au XVIII<sup>e</sup> siècle, c'est-à-dire jusqu'à notre seconde grande révolution pédagogique. L'apparition de cette multitude de doctrines ne tient pas d'un hasard qui aurait fait naître à ce moment une pléiade de penseurs; mais c'est la crise violente traversée alors par notre système d'éducation qui a éveillé la pensée et suscité les penseurs.

Et ainsi nous nous trouvons disposer, pour faire l'histoire de l'enseignement au XVI<sup>e</sup> siècle, d'informations très précieuses qui nous manquaient jusqu'à présent. Jusqu'ici, en effet, la matière immédiate de nos recherches, c'étaient les institutions scolaires ou pédagogiques telles qu'elles apparaissent, quand elles sont constituées, tout au moins quand elles ont déjà pris une première forme extérieure et sensible, quand elles sont autre chose que des projets, quand elles ont déjà commencé à fonctionner dans les mœurs, car nous ne pouvons les saisir qu'à ce moment. Quant aux mouvements d'idées, aux aspirations, aux tendances dont ces institutions procèdent et qu'elles traduisent, dont elles sont la conséquence visible, nous ne pouvons pas les observer directement; car, pour les raisons que nous avons dites, tout cela se passait dans l'inconscient, sans que les hommes eux-mêmes en eussent un sentiment distinct. Nous ne pouvions que les conjecturer après coup d'après les effets produits, c'est-à-dire d'après les institutions scolaires et les méthodes pédagogiques qu'ils avaient suscitées.

Au XVI<sup>e</sup> siècle, au contraire, l'observateur se trouve dans des conditions bien plus favorables. Car, ces processus mentaux qui nous échappaient jusqu'à présent, nous pouvons ici les observer directement, puisqu'ils viennent se montrer au-dehors, à fleur

de peau, pour ainsi dire, dans les oeuvres de pédagogues. Les théories pédagogiques, en effet, ne sont autre chose que l'expression des courants d'opinion qui travaillent, en matière d'éducation, le milieu social où elles ont pris naissance. Le pédagogue, c'est une conscience plus large, plus sensible, plus éclairée que les consciences moyennes, et où les aspirations ambiantes viennent se heurter avec plus de force et de clarté. Ainsi nous pourrions cette fois pousser l'analyse plus loin qu'il ne nous était possible jusqu'alors : et au-delà de l'organe scolaire, au-delà des pratiques pédagogiques constituées, nous pourrions descendre jusqu'à ces états profonds de la conscience sociale, d'où tout le reste découle, et qui précédemment se dérobaient à l'observation. Essayons donc d'utiliser dans cet esprit les grandes doctrines pédagogiques de la Renaissance qui sont parvenues jusqu'à nous. Il ne s'agit pas d'étudier chacune d'elles à part, dans tous les détails de son économie intérieure, d'en faire en un mot la monographie, mais, au contraire, de les rapprocher, de les éclairer les unes par les autres, de voir les côtés par où elles se confondent et les côtés par où elles divergent les unes des autres, de manière à dégager les grands courants d'opinion qu'elles traduisent, et qui sont la racine des réformes scolaires dont nous aurons à nous occuper ensuite.

Je dis : les grands courants d'opinion... C'est qu'en effet, la Renaissance est un produit de facteurs trop complexes pour que des mouvements d'opinion très différents ne se soient pas fait jour au même moment. On peut prévoir par avance que, sans s'en rendre compte, les peuples ont dû être travaillés par des tendances, par des conceptions divergentes. Il en est deux notamment qu'il nous paraît très important de distinguer. Non pas sans doute qu'elles s'excluent et se repoussent radicalement ; il est des points par où elles se confondent ; aussi, il n'y a peut-être pas un seul des grands penseurs de la Renaissance qui n'ait senti et exprimé l'une et l'autre à quelque degré. Mais, d'un autre côté, elles sont trop différentes pour que le même esprit puisse aisément épouser et épouser l'une et l'autre également. Suivant les pédagogues, la nature de leur génie personnel, le milieu où ils ont vécu, c'est tantôt l'un, tantôt l'autre qu'ils sentent plus vivement et qu'ils représentent aussi de façon plus adéquate. Alors, il est relativement facile de les dissocier, sauf à rechercher leurs rapports et leurs points de contact.

De ces tendances, la première est celle dont Rabelais est l'incarnation la plus complète et la plus puissante. La définir d'un mot n'est pas facile. Voyons de près en quoi elle consiste.

L'idée qui domine toute l'œuvre de Rabelais, c'est l'horreur de tout ce qui est réglementation, discipline, obstacle apporté à la libre expansion de l'activité. Tout ce qui gêne, tout ce qui contient les désirs, les besoins, les passions des hommes est un mal : son idéal est une société où la nature, affranchie de toute contrainte, peut se développer en toute liberté. C'est cette société parfaite que réalise la fameuse abbaye de Thélème dont le règlement tient tout entier dans cette formule très simple : Fais ce que voudras.

Toute la vie des Thélémites, dit Rabelais, « était employée non par lois, statuts ou reigles, mais selon leur vouloir et franc arbitre ». Ils mangeaient, buvaient, dormaient quand ils voulaient, comme ils voulaient, autant qu'ils voulaient. Nulle muraille à ce monastère, construit tout au rebours des monastères ordinaires. Point de vœux, bien entendu, puisque les vœux ont pour objet de lier, d'enchaîner la volonté. Pas même de cloches ni d'horloges qui découpent la journée en tranches définies, en périodes délimitées consacrées à des occupations déterminées. Les heures sont comme des bornes mises au temps; il faut que lui aussi coule avec aisance et en liberté, sans qu'il ait, pour ainsi dire, conscience de lui. Ce qui est à la racine de toute cette théorie, c'est ce postulat fondamental de toute la philosophie rabelaisienne, que la nature est bonne, tout entière, sans réserve, sans restriction. Même les besoins qui passent pour les plus bas ne font pas exception; en dépit du préjugé, ils sont bons puisqu'ils sont dans la nature. C'est, comme on voit, cette conviction de la bonté fondamentale de la nature qui est à la base du réalisme de Rabelais. S'il en est ainsi, pourquoi réglementer ? Réglementer la nature, c'est lui imposer des bornes, c'est la limiter, c'est, par conséquent, la mutiler. Toute réglementation est donc un mal, puisque c'est une destruction gratuite et sans raison.

Ce qu'il y a au fond de cette conception, c'est une impatience de tout frein, de toute borne, de tout ce qui arrête, c'est un besoin d'espaces infinis, où l'homme puisse librement développer toute sa nature. C'est cette idée que l'humanité, telle que l'a faite l'éducation traditionnelle, n'est qu'une humanité tronquée, incomplète, diminuée. C'est la conviction qu'il y a en nous des réserves presque illimitées d'énergie inutilisée, qui ne demandent qu'à se déployer, mais qu'un déplorable système décourage et refoule, alors qu'il faudrait, au contraire, leur ménager des ouvertures par où elles puissent s'échapper et se répandre au-dehors. Au-delà de la vie médiocre, étriquée, coupassée et artificielle que traînent la généralité des hommes, Rabelais en conçoit une autre, où toutes les forces de notre nature seraient utilisées sans exclusion en même temps que portées à un degré de développement dont l'humanité ne se soupçonne pas capable, et c'est cette vie-là qui lui paraît être la vie véritable. Voilà, vraisemblablement, pourquoi c'est dans des géants que s'incarne l'idéal rabelaisien. C'est que des géants seuls sont de taille à le réaliser. Le géant, c'est le modèle populaire du surhomme, de l'homme supérieur à l'homme moyen. Or, il s'agit justement de dépasser la condition humaine moyenne. Il était donc tout naturel que cette humanité élevée au-dessus d'elle-même prît facilement dans l'imagination des formes et des proportions gigantesques.

Appliquons ce principe à l'éducation ; quelles sont les conséquences qui en découlent ?

C'est, évidemment, qu'il faut exercer chez l'enfant toutes les fonctions du corps et de l'esprit sans distinction et que chacune, de plus, doit être portée au plus haut degré de développement dont elle est susceptible. Aucun des acquêts de la civilisation ne doit lui rester étranger. Gargantua d'abord, Pantagruel ensuite, seront des hommes complets,

auxquels rien ne manque, des hommes universels. Les forces du corps, l'habileté manuelle, les arts d'agrément, les connaissances pratiques comme théoriques de toute sorte, rien ne doit être laissé de côté et, en chaque spécialité, tout ce qui se peut savoir doit être épuisé. Gargantua ne se bornera pas à apprendre la musique ; il saura jouer de tous les instruments, il connaîtra tous les métiers, il sera au courant de toutes les industries. Il allait observer, dit Rabelais, « comment on tiroit les métaux ou comment on fondoit l'artillerie ; ou alloit voir les lapidaires, orfèvres et tailleurs de pierreries, ou les alchymistes et monnoyeurs ; ou les haultelissiers (faiseurs de tapisseries de haute lisse), les tissotiers (faiseurs de tissus), les velotiers, les horlogiers, miralliers (faiseurs de miroirs), imprimeurs, organistes, tincturiers ». Il visitait « les boutiques des drogueurs, herbiers et apothecaires, et soigneusement considéroit les fruicts, racines, feuilles, gommés, semences.... ensemble aussi comment on les adultéroit ». Allait voir « les basteleurs, tréjectaires et theriacleurs (charlatans), et considéroit leurs gestes, leurs ruses, leurs sobressaulx et beau parler ». Même intempérance, même luxuriance dans tout ce qui concerne l'éducation physique. Jeux d'adresse et gymnastique tiennent dans sa journée une place considérable. Il se livre à une véritable orgie d'exercices physiques. « Changeant de vestements, monstoit sus un coursier, sus un roussin, SUS un genet, sus un cheval barbe, cheval legier, et lui donnoit cent quarieres ; le faisoit voltiger en l'air, franchir le fossé, sauter le palys, court tourner en un cercle, tant à destre comme à senestre... De sa lance asserée... rompoit un huys, enfonçoit un harnois, acculoyt un arbre, enclavoyt un anneau... Puis branloit la picque, sacquoit de l'espée à 2 mains, de l'espée bastarde, de l'espagnole, de la dague et du poignard... Couroit le cerf, le chevreuil, l'ours, le daim... Jouoit à la grosse balle... Luctoit, couroit, sautoit », etc. Sans doute, suivant le mot de Sainte-Beuve, Rabelais s'amuse ici. Cependant, ces fantaisies gigantesques ne sont pas simples amusements. Ce qu'il y a d'excessif et d'exubérant dans ce programme n'est pas seulement dû aux débordements d'une imagination effrénée, mais tient étroitement à la conception que Rabelais se faisait de l'homme et de la vie, c'est-à-dire à la nature de son idéal.

Mais ce qui doit tenir dans les préoccupations de l'éducateur une place tout à fait prépondérante, c'est la science. En effet, suivant Rabelais, c'est par la science et par elle seule que l'homme peut arriver à réaliser pleinement sa nature; elle est donc la condition même de la béatitude. Toutes les autres formes de l'activité humaine ne sont que les degrés inférieurs qui mènent à ce stade suprême. C'est ce que montre bien le récit allégorique qui remplit les dernières pages du livre. F. Jean des Entommeures, premier abbé de Thélème, s'est embarqué en compagnie de Panurge et s'aventure à travers des contrées fabuleuses à la recherche de la formule du bonheur. Ils arrivent donc dans une île lointaine, où s'élève un temple mystérieux consacré à « la dive Bouteille » ; c'est à cette bouteille mystique que nos voyageurs viennent demander le secret du bonheur. Or, interrogée par Panurge, elle répond d'un mot et d'un seul : boire. Boire, c'est l'ivresse qui donne la béatitude.

Il est hors de doute que cette réponse a un sens allégorique. Ce n'est pas pour être initié aux joies de l'ivresse vulgaire que Panurge a fait ce long voyage : de ces joies, il avait déjà, par lui-même, une très suffisante expérience. Rabelais, lui-même, nous avertit que, dans le temple de la dive Bouteille, rien ne doit être pris à la lettre : tout y est symbole et « raisons mystiques ». On n'y est admis que si l'on a témoigné au préalable, par un acte symbolique, que l'on a « le vin en mépris » ; que si, à l'imitation « des pontifes et tous personnages qui s'adonnent et dédient à contemplation des choses divines », on a su se maintenir l'esprit « hors toute perturbation des sens, laquelle plus est manifestée en yvrogerie qu'en autre passion quelle qu'elle soit ». Ainsi, les pensées les plus élevées, les plus hautes maximes morales sont gravées sur les murs, afin de disposer les fidèles au recueillement qui convient. Enfin, ce qui est peut-être plus significatif, c'est que ce qui sort de la dive Bouteille, ce n'est pas du vin, c'est de l'eau, « bonne et fraîche eau de fontaine, limpide et argentine ». Ainsi, dit très justement M. Gebhardt, « l'ivresse dont l'homme goûtera les transports au moment où il atteindra sa fin propre n'est autre chose que le ravissement de l'esprit, l'allégresse héroïque de la pensée qui s'est abreuvée de vérité ». La soif dont il est ici question, c'est la soif insatiable de la science, et c'est bien ainsi que l'entend Bacbuc, la prêtresse du lieu : « Notez, dit-elle, à F. Jean et à Panurge, notez, amis, que de vin divin on devient, et n'y a argument tant sûr ni art de divination moins fallace... Car pouvoir il a d'emplir l'âme de toute vérité, tout savoir et philosophie. » Et quelle solennité dans les paroles qu'elle prononce au moment où elle remet aux deux amis trois flacons de cette eau merveilleuse : « Allez, amis, en protection de cette sphère intellectuelle de laquelle en tous lieux est le centre et n'a en lieu aucun circonférence, que nous appellons Dieu : et, venus en vostre monde, portez témoignage que sous terre sont les grands trésors et choses admirables... Ce que du ciel vous apparois, ce que la terre vous exhibe... n'est comparable à ce qui est en terre caché. »

Ainsi le souverain bonheur doit être recherché dans cet état où se trouve l'âme quand elle se plonge avec enthousiasme dans le fleuve de la science. Quand on se fait de la science une si haute idée, quand on l'aime d'une passion aussi absolue, aussi immodérée, on doit naturellement tendre à réclamer que l'éducateur en abreuve son élève, sans compter, sans modération ni ménagement d'aucune sorte. Seule la possession intégrale de la science humaine pourra lui permettre de satisfaire ce besoin fondamental de sa nature. Il faut lui apprendre non pas telles ou telles branches du savoir, mais le savoir dans sa plénitude; il faut l'initier aux joies de l'ivresse scientifique. Je n'ai pas d' « aultre trésor, écrit Gargantua à Pantagruel, que de te voir une fois en ma vie absolu et parfaict... en tout scavoir libéral et honneste. Somme, que je voy (en toi) un abyme de science ». -Et déjà, à l'ampleur de cette conception, on a l'impression que nous nous éloignons de l'idéal médiéval. Cependant, le Moyen Age, lui aussi, a aimé la science ; lui aussi connu, plus peut-être qu'aucune époque, les grands enthousiasmes



intellectuels. Mais ce qui achève de différencier Rabelais et de caractériser la nouvelle orientation dont il est le représentant, c'est la manière dont il conçoit cette science dont il est si passionnément, si éperdument épris.

Pour le Moyen Age, la science se réduisait à l'art tout formel de combiner comme il convient les propositions du syllogisme dialectique. Pour Rabelais, au contraire, il faut avant tout savoir des choses, acquérir des connaissances positives. Pantagruel, s'il suit les conseils de son frère, tels qu'ils sont formulés dans l'admirable lettre du livre II, ne se bornera pas à apprendre l'arithmétique, la géométrie, le droit civil qui sont encore des disciplines formelles ; je veux ardemment que tu « t'adonnes curieusement » « à la connaissance des faits de nature », « qu'il n'y ait mer, rivière, ni fontaine dont tu ne cognoisses les poissons ; tous les oiseaux de l'air, tous les arbres, arbustes, et fructices des forets, toutes les herbes de la terre, tous les métaux cachés au ventre des abymes, les pierreries de tout orient et midy, rien ne te soit incogneu ». Puis, « par fréquentes anatomies, acquiers toi parfaicte congnoissance de l'aultre monde, qui est l'homme ».

Et, cependant, il s'en faut que la science de la nature, la connaissance des choses extérieures constitue pour Rabelais le tout de l'enseignement. Il y a aussi les langues, et c'est même à elles qu'il réserve expressément la première place. « J'entens et veulx que tu apprennes les langues parfaictement. Premièrement la Grecque comme le veult Quintilien, secondement la Latine, et puis l'Hebraïcque pour les Saintes Lettres, et la Chaldaïcque et Arabicque pareillement. » Mais quel est le but de cet enseignement philologique ? S'agit-il de former le goût de l'élève, de l'initier aux beautés de la littérature classique et de lui apprendre à les imiter ? Ces préoccupations sont presque complètement étrangères à Rabelais. C'est tout au plus si, en passant, Gargantua recommande à son fils de former « son style quant à la Grecque à l'imitation de Platon, quant à la Latine de Cicéron ». Il est difficile de voir dans ce conseil très bref et jeté en passant un grand enthousiasme littéraire. Mais ce qui montre avec évidence que, pour Rabelais, l'intérêt pédagogique de ces études est ailleurs, c'est la nature des auteurs dont il recommande plus spécialement la lecture. Si son but était, avant tout, de faire de son élève un fin lettré, il devrait se borner à lui faire méditer les chefs-d'oeuvre de la littérature classique. Or, nous le voyons, au contraire, composer son programme avec une parfaite insouciance de la valeur littéraire des écrivains. Gargantua nous dit qu'il se délecte également à lire « les Moraulx de Plutarque, les beaulx Dialogues de Platon, les Monumens de Pausanias et les Antiquitez d'Atheneus ». Singulier éclectisme que celui qui met ainsi Platon sur le même pied qu'Athénée, Plutarque et Pausanias. Dans un autre passage (1, 24), on voit le *Rusticque* de Politian, obscur auteur du XVe siècle, placé à côté des Travaux d'Hésiode et des *Géorgiques* de Virgile. Manifestement, ses auteurs préférés ne sont pas les grands écrivains, les grands poètes, les grands orateurs, mais les compilateurs les plus riches en renseignements, en informations de toute sorte. C'est Pline, Athénée, Dioscoride, Julius Pollux, Galien, Porphyre, Oppien,

etc. Beaucoup de ces noms ne sont connus que des érudits. Si Virgile est cité, c'est comme l'auteur des *Géorgiques* et parce que les *Géorgiques* contiennent de curieux détails sur les procédés agricoles des anciens. L'antiquité n'est donc pas pour Rabelais un instrument de culture esthétique, un modèle de style, d'élégance littéraire, mais une mine de connaissances positives. C'est en érudit qu'il l'apprécie, et c'est en érudit qu'il veut la faire étudier. S'il la fait connaître, c'est qu'il est curieux de savoir ce que les anciens ont pensé et dit sur la nature et sur eux-mêmes, sur les choses et sur leur vie; c'est, en un mot, et pour reprendre le point de vue de Rabelais, c'est que, si on l'ignore, « c'est honte qu'une personne se die scavante ».

Ainsi, c'est toujours du savoir qu'il s'agit. La littérature, elle aussi, n'est qu'un moyen de satisfaire, d'apaiser partiellement cette soif ardente de savoir que ressent Rabelais et qu'il voudrait communiquer à la jeunesse par la voie de l'enseignement. Il y a ainsi comme deux sortes de sciences, d'une part, la connaissance directe des choses, du monde, de la nature ; de l'autre, la connaissance des hommes, surtout des hommes de l'Antiquité, de leurs opinions, de leurs mœurs, de leurs croyances, de leurs usages, de leurs doctrines, etc. Mais, si, pour la clarté de l'exposition, j'ai cru devoir distinguer ces deux formes du savoir, cependant, il est certain que, pour Rabelais, elles n'étaient pas vraiment séparables l'une de l'autre. Pour lui, savoir les choses, c'était, en grande partie, savoir ce que les anciens ont dit des choses.

Assurément, il serait inexact de dire que Rabelais n'ait pas eu lui-même le sens de la réalité et de ce qu'elle avait par elle-même d'éducatif ; il n'était pas sans se rendre compte de l'intérêt qu'il y avait à mettre directement l'enfant en contact avec elle. Certaines des leçons que reçoit Gargantua ressemblent, par certains côtés, à ce que nous appelons aujourd'hui : leçons de choses. Quand il est à table, on lui parle « de la vertus, propriété, efficace et nature de tout ce qui... estoit servi;: du pain, du vin, de l'eau, du sel, des viandes, poissons, fruitz, herbes, etc. ». Mais l'autre point de vue réapparaît aussitôt : car on lui parle de ces choses et de leurs propriétés à travers les textes anciens qui en traitent. « Ce que faisant, aprint en peu de temps tous les passages à ce compétent en Plinie, Athénée, Dioscoride, Jullius Pollux, etc. » Quand il se promène dans la campagne, il visite « les arbres et les plantes », mais de quelle manière ? En les « conférant, dit Rabelais, avec les livres des Anciens qui en ont écrit, comme Théophraste, Dioscoride, Marcinus, Plinie, etc. » Quand il joue aux osselets avec son maître, « recoiloient les passages des auteurs anciens esquels est faite mention ou prise quelque métaphore sur iceluy jeu ». Il y a là un trait tout à fait caractéristique de la notion que la Renaissance se faisait de la science, même les hommes qui en avaient l'idée la plus haute. La science directe, objective de la nature et l'érudition purement livresque sont inextricablement confondues, et c'est la seconde qui bien certainement constitue la partie la plus importante du savoir. Ce qui attire Rabelais et tous les hommes de son temps, ce qu'ils brûlent de savoir, ce sont moins les choses en elles et pour elles-

mêmes que les textes qui en parlent. Entre la réalité et l'esprit, le texte s'intercale, et très souvent c'est lui qui est l'objet immédiat de la science et de l'enseignement. Tant il a été difficile à l'homme de se débarrasser de tout intermédiaire pour entrer en contact direct et en communion avec ce monde qui l'entoure et qui paraît si proche, alors qu'en réalité il est si loin de nous.

Par là, on le voit, Rabelais et son temps se rattachent au Moyen Age et à la scolastique. Le livre reste, malgré tout, l'objet d'un culte superstitieux, quoique d'un autre genre ; le texte reste chose sacro-sainte. Mais, d'un autre côté, quel changement, quelle révolution s'accomplit ! C'est tout autre chose qu'on vient chercher dans le livre, outre que, au-delà du livre, on n'est pas sans voir émerger, quoique timidement et d'une manière incertaine, la chose. Jusqu'à présent, les sociétés européennes n'avaient connu qu'un enseignement tout formel ; elles étaient passées du formalisme grammatical au formalisme dialectique. Voici, enfin, qu'apparaît pour la première fois l'idée d'un enseignement nouveau qui aurait pour objet non de faire contracter à l'esprit une dextérité toute formelle, mais de le nourrir, de l'enrichir, de lui donner de la substance. Au lieu de ces disputes où il s'exerçait à vide, où il ne pouvait que se tendre nerveusement sans s'alimenter, voici qu'une riche matière est mise à sa portée, qu'il est invité à s'assimiler. Le savoir proprement dit devient la chose désirable par excellence ; on en sent même le prix à un tel point, on en est tellement épris qu'il apparaît aux esprits comme une sorte d'absolu qui est à lui-même sa propre fin. On ne pense même pas qu'il est là pour autre chose que pour lui-même, qu'il est un moyen en vue d'un but dont il tire sa valeur. Il semble, au contraire, qu'il est bon par lui-même, sous toutes ses formes et à tous les degrés. Ce qu'on veut, ce n'est pas savoir ce qui est utile à ceci ou à cela, à la culture de l'intelligence, par excellence, ou à la pratique de la vie ; ce qu'on veut, c'est savoir, purement et simplement, mais savoir le plus qu'il est possible. Toute ignorance est mauvaise ; toute connaissance est un bien ; même celles qui ne servent à rien sont recherchées avec passion et accueillies avec joie. C'est ainsi que Rabelais s'intéresse aussi bien aux singularités des polygraphes, aux récits les plus puérils des anecdotiers, aux détails les plus insignifiants de la mythologie qu'aux doctrines des grands philosophes ou aux institutions sociales des peuples. Il connaît tous les oracles, tous les auteurs, toutes les fantaisies prophétiques de l'ancien monde, toutes les bacchantes qui entourent le char de Bacchus. Il n'accorde pas plus d'attention aux théories de Platon sur l'immortalité, qu'à telle opinion bizarre d'Hippocrate, qu'à tel problème étrange comme celui-ci que proposait Alexandre Aphrodise : « Pourquoi le lion qui, de son seul cri, épouvante tous animaux seulement craint et révère le coq blanc. »

On voit aisément comment cette soif insatiable de connaissance n'est qu'une conséquence de ce besoin d'illimité que nous avons trouvé à la racine des conceptions rabelaisiennes. Puisque c'est par la science que l'homme réalise le mieux sa nature, il est naturel que l'activité intellectuelle, plus encore que toute autre, dépasse facilement

un peu la mesure. Et ce besoin d'illimité lui-même n'est que la traduction, dans l'ordre moral, du trait par lequel, dans le chapitre précédent, nous avons cru pouvoir caractériser la Renaissance. La Renaissance, avons-nous dit, c'est le moment où les sociétés européennes sont entrées dans la pleine jeunesse. Or, il est dans la nature de la jeunesse d'ignorer tout ce qui est bornes et limites. Parce qu'elle sent en elle une pléthore de vie qui ne demande qu'à s'écouler, il lui semble qu'elle n'aura pas trop d'espace libre devant elle pour y déployer son activité. Elle aspire à l'infini. L'idée qu'un moment peut venir où elle doive s'arrêter lui est insupportable, et elle la nie. C'est seulement avec le temps que l'homme apprend la nécessité de la mesure et de la modération. C'est seulement par l'expérience qu'il découvre les limites infranchissables de sa nature et qu'il apprend à les respecter. Les peuples sont sujets à cette généreuse illusion de la jeunesse, tout comme les individus, et cela aide à comprendre cette pédagogie de Rabelais qui n'est, sur ce point, que l'interprète de son temps. Nous verrons, en effet, que ces aspirations ne lui sont point spéciales et que la Renaissance a fait effort pour réaliser cet idéal irréalisable.

## Chapitre II : La Renaissance (suite). - Le courant humaniste. Érasme

Nous avons déterminé dans la dernière leçon l'un des deux grands courants pédagogiques qui se sont fait jour à la Renaissance : c'est celui qui a trouvé dans l'œuvre de Rabelais son expression la plus caractérisée. Ce qui le distingue de tout autre, c'est ce qu'il y a de gigantesque dans l'idéal où il tend. Il traduit un besoin de vie à la fois intense et diverse, une sorte d'aspiration vers une humanité dont les forces, toutes les forces, seraient portées à un degré de développement que le spectacle de l'homme moyen ne permet pas de soupçonner. Il s'agit d'affranchir la nature humaine des bornes étroites dans lesquelles l'a renfermée une éducation artificielle et de l'amplifier dans tous les sens. Mais il est un ordre de facultés qu'il faut exercer et exalter plus particulièrement que toutes les autres, parce qu'elles nous expriment plus éminemment, ce sont les facultés cognitives, c'est la faculté de connaître sous tous ses aspects. L'homme ne réalise vraiment sa nature que s'il fait reculer les limites de sa connaissance aussi loin qu'il est possible, que s'il élargit sa conscience de manière à ce qu'elle embrasse l'Univers. Il n'est vraiment et absolument heureux que dans l'état d'exaltation où se trouve l'intelligence en possession de la vérité ; c'est dans les joies de l'ivresse scientifique qu'il doit chercher la béatitude suprême. Il y a, il est vrai, dans cette conception quelque chose de tellement illimité qu'on pourrait être tenté, au premier abord, de n'y voir qu'une fantaisie, une sorte de rêverie poétique dans laquelle se serait complu l'imagination de Rabelais. Mais ce qui montre bien qu'il s'agit ici de tout autre chose que d'une construction personnelle, c'est que nombreux sont les hommes de la Renaissance qui ont voulu cet idéal et qui ont cherché à le réaliser. Sans doute, et nous le verrons dans quelques instants, il n'est pas le seul qui ait alors occupé les esprits ; mais il plane sur toute cette époque dont il traduit certainement un aspect.

Et d'abord, s'il est quelqu'un qui ait réellement vécu cette morale et qui se soit appliqué à lui-même cette pédagogie, c'est Rabelais. Bien loin qu'il l'ait construite comme une sorte de roman, elle ne fait que résumer l'éducation qu'il s'était donnée à lui-même. Toutes les langues dont il recommande l'étude à Pantagruel par la bouche de Gargantua, il les possédait ; érudit passionné, il connaissait tout de l'Antiquité jusqu'aux minuties ; médecin, jurisconsulte, archéologue, théologien, il est, en outre, un des premiers qui aient procédé à des expériences d'anatomie ; enfin, par la manière dont il parle des arts de son temps, des métiers, de la gymnastique, il montre bien qu'aucune de ces techniques ne lui est étrangère. Et il s'en faut qu'il soit le seul à avoir déployé une aussi prodigieuse activité. Voilà Ramus, par exemple : il n'est pas de discipline humaine que non seulement il ne connaisse, mais dont il n'ait traité avec une certaine maîtrise. Humaniste éminent, c'est, en même temps, un dialecticien qui entreprit de substituer à la scolastique une dialectique nouvelle ; grammairien, il fit lui-même une grammaire latine,

une grammaire grecque et une grammaire française, et sa grammaire grecque est encore citée avec éloge un siècle plus tard par Lancelot ; il entreprit une réforme rationnelle de l'orthographe ; il fut un des premiers mathématiciens de son temps ; il écrivit sur l'optique et sur l'astronomie des *scolae physicae*, où il essaye de substituer aux spéculations abstraites du Moyen Âge une science de la nature, bien qu'il ignore encore la méthode expérimentale ; il composa un ouvrage de tactique militaire, *De militia Caesaris*, dont on fit grand cas pendant assez longtemps. Sans être un spécialiste en droit et en médecine, il n'était pas sans s'en être occupé. Enfin, il essaya de réformer la théologie.

Mais c'est surtout en Italie que l'on rencontre de ces géants intellectuels, de ces hommes universels qui sont un des traits caractéristiques de la Renaissance. Ce n'est pas sans raison que Dante, déjà, était appelé par les uns poète, par les autres philosophe, par d'autres encore théologien, comme le rapporte Boccace. Quiconque a lu la *Divine Comédie* est obligé de reconnaître « qu'il n'y a guère dans le monde des corps et dans le monde des esprits un objet important qu'il n'ait approfondi et sur lequel il ne se soit prononcé avec une autorité souveraine, même quand son opinion se résume en quelques mots ». Nous savons, d'autre part, qu'il dessinait merveilleusement, qu'il était grand amateur de musique ; aussi, son poème renferme sur les arts de son temps des indications qu'un homme très compétent pouvait seul donner. Faut-il rappeler les noms de Pie de La Mirandole, de Léonard de Vinci, du père de Cellini, qui fut à la fois architecte, musicien, dessinateur, poète, etc. ? Mais le plus extraordinaire de ces génies, c'est Léon-Baptiste Alberti (mort à la fin du XVe siècle), et qui paraît avoir réalisé à la lettre l'idéal rabelaisien. « Dès son enfance, Alberti a excellé dans tout ce que les hommes applaudissent. On raconte de lui des tours de force et d'adresse incroyables : on dit qu'il sautait à pieds joints par-dessus les épaules des gens ; que, dans le dôme, il lançait une pièce d'argent jusqu'à la voûte de l'édifice ; qu'il faisait frémir et trembler sous lui les chevaux les plus fougueux. » Voilà pour la force physique et l'habileté manuelle. « Sous l'empire de la nécessité, il étudia le droit pendant de longues années, jusqu'à tomber malade d'épuisement ; lorsqu'à un âge avancé il constata que sa mémoire avait baissé, mais que son aptitude pour les connaissances exactes restait entière, il s'adonna à l'étude de la physique et des mathématiques, sans préjudice des notions pratiques les plus diverses, car il interrogeait les artistes, les savants et les artisans de tout genre sur leurs secrets et leurs expériences. » Il construisit une chambre optique qui fit l'admiration de ses contemporains. Voilà pour ce qui concerne la science. Enfin, « il apprit la musique sans maître, ce qui n'empêcha pas ses compositions d'être admises des gens du métier... De plus, il s'occupait de peinture et de modelage et faisait même de mémoire des portraits et des bustes frappants de ressemblance... Qu'on ajoute à cela une grande activité littéraire : ses écrits sur l'art, en général, offrent au lecteur d'importants témoignages pour l'étude de la forme à l'époque de la Renaissance, particulièrement en ce qui concerne l'architecture. Puis viennent des compositions

latines en prose, des nouvelles, dont plusieurs ont été prises pour des ouvrages de l'Antiquité, de joyeux propos de table, des élégies, des églogues.... des traités de morale, de philosophie, d'histoire, des discours, des poésies, même une oraison funèbre en l'honneur de son due ». Voilà pour ce qui regarde la culture artistique et littéraire. Ne dirait-on pas le prototype de Pantagruel et de Gargantua ?

Ainsi, il est donc bien certain que l'idéal rabelaisien était aussi, du moins en partie, l'idéal de son temps. L'homme qu'il voulait former par l'éducation était l'homme qu'il avait voulu être et, avec lui, beaucoup de ses contemporains. Son œuvre n'exprime donc pas une pensée personnelle, mais traduit une tendance de son siècle. Seulement ce n'est pas la seule qui ait alors sollicité l'opinion. Il en est une autre qui, au même moment, passa au premier plan. Bien que par certains côtés elle ne soit pas sans se rapprocher de la première, elle n'en est pas moins très différente ; elle correspond à une tout autre orientation de l'esprit public. Ne nous étonnons pas de voir une même société traversée, au même instant, par des courants divergents ou même contradictoires. N'arrive-t-il pas sans cesse que l'individu est divisé contre lui-même ; qu'une partie de lui-même est entraînée dans un sens, alors que tout le reste est attiré dans une autre direction ? Or, ces divergences, voire même ces contradictions, sont peut-être encore plus normales chez les peuples que chez les individus. Surtout elles sont inévitables aux époques décisives et de transition ; il est donc tout naturel que le XVI<sup>e</sup> siècle ne puisse pas tenir dans une seule et unique formule.

Cette seconde tendance, que nous allons essayer de déterminer, est celle qui trouve son expression la plus parfaite dans l'œuvre d'Érasme, et c'est là que nous pouvons l'étudier. Il est vrai qu'Érasme n'est pas un Français, et que nous nous occupons ici surtout de l'enseignement tel qu'il est dans notre pays. Mais, outre qu'Érasme vécut en France, notamment pendant sa jeunesse, puisqu'il fut élève du collège Montaigu, son action ne saurait se localiser dans aucun pays déterminé. Ce fut un homme européen ; son influence ne fut pas moindre chez nous que dans son pays natal. Nous pouvons donc être assurés que ses idées et ses aspirations en matière d'éducation étaient aussi celles de la société française, qu'elles comptaient des représentants dans toutes les grandes sociétés d'Europe. Elles sont principalement exposées dans les trois ouvrages suivants : *Anti barbaros*, c'est une violente diatribe contre l'enseignement scolastique ; *Declamatio de pueris ad virtutem ac litteras statim et liberaliter instituendis, idque protinus a nativitate*, et, enfin, un traité *De ratione studii* ou du plan d'études.

Quand on lit les premières pages du *Plan d'études*, on pourrait croire, au premier abord, qu'Érasme poursuit le même idéal que Rabelais. Érasme, en effet, réclame, lui aussi, du maître une science universelle. Il faut, dit-il, qu'il sache tout : *omnia sciat necesse est*. « Je ne me contenterai pas, ajoute-t-il, de dix ou douze auteurs, mais j'exige qu'il ait parcouru tout le cercle de la science, *orbem doctrinae* ; je veux qu'il n'ignore rien, alors même qu'il se proposerait de n'enseigner que les éléments. Il devra avoir étudié tous les

écrivains de tous les genres et de toutes les spécialités ; qu'il lise d'abord les meilleurs, mais qu'il n'en laisse aucun, même parmi les plus médiocres, dont il n'ait goûté. » Il étudiera donc la philosophie, de préférence chez Platon et chez Aristote, la théologie chez Augustin, Chrysostome, Basile, Ambroise, Hiéronymos, la mythologie chez Homère et chez Ovide, la cosmographie (entendez géographie) chez Pomponius Mela, Ptolémée, Pline ; l'astrologie, l'histoire, les différentes sciences naturelles. S'il n'a pas un génie suffisant pour s'assimiler ces connaissances encyclopédiques, il devra au moins posséder ce qu'il y a d'essentiel dans chacune de ces disciplines (et l'on sait qu'Érasme s'était appliqué à lui-même la règle de conduite qu'il prescrivit ainsi à autrui). Il semble donc qu'il soit animé de la même soif de savoir, du même enthousiasme scientifique, du même besoin de connaître pour connaître que nous avons rencontré chez Rabelais. En réalité, les deux doctrines ne se ressemblent guère que dans la lettre

l'inspiration est toute différente.

Et, tout d'abord, si le maître est tenu de posséder cet immense savoir, ce n'est pas pour le communiquer progressivement à l'élève, mais, au contraire, c'est, en partie, pour le lui épargner. « Je vois bien, dit Érasme, après avoir énuméré toutes les connaissances qu'il exige du maître, je vois bien que vous fronchez le sourcil et m'accusez d'imposer un trop lourd fardeau au précepteur ; c'est vrai. Mais, si je charge à ce point un homme, c'est pour alléger la tâche du plus grand nombre. Je veux qu'un seul lise tout, pour que chacun n'ait pas besoin de tout lire. » L'élève, lui, n'aura nullement besoin de connaître tous les auteurs, mais seulement quelques-uns choisis parmi les meilleurs, et la liste qu'en dresse Érasme n'est pas bien longue : Lucien, Démosthène et Hérodote ; Aristophane, Homère et Euripide, voilà pour les Grecs ; Térence, certaines comédies de Plaute, Virgile, Horace, Cicéron, César, Salluste, si l'on veut, voilà pour les Latins. Cette modération, cette extrême discrétion dans la composition du programme scolaire contraste singulièrement avec les exigences intempérantes de Rabelais. Évidemment, pour Érasme, la science n'est pas un bien en soi, le bien par excellence auquel l'homme doit chercher à participer le plus possible ; car, s'il en était ainsi, l'élève n'en saurait être exempté. Au lieu d'être la fin de l'éducation, le savoir n'est plus qu'un instrument d'action entre les mains du maître, un moyen dont il a besoin pour atteindre le but où il doit tendre. Mais ce but est ailleurs. Où donc est-il et en quoi consiste-t-il ?

Ce but, Érasme l'énonce d'ordinaire dans les termes suivants : *orationis facultatem parare*. Il s'agit de former chez l'enfant la faculté de discourir, entendez de discourir soit oralement, soit par écrit. Ce qu'il appelle *orationis facultas*, c'est l'art de développer une idée, non pas seulement dans une langue correcte, mais élégante, abondante, appropriée au sujet, etc. C'est l'art d'analyser sa pensée, d'en disposer les éléments dans l'ordre le meilleur et surtout de lui donner, l'expression convenable ; en un mot, c'est l'art de parler ou d'écrire. Voilà quel est, pour Érasme, l'art par excellence, celui qu'il faut avant tout autre inculquer à l'enfant. « Il n'y a, dit-il, rien de plus admirable ni de



plus magnifique que le discours (*oratio*), quand, riche d'idées et de mots, il coule abondamment tel qu'un fleuve d'or. » En d'autres termes, la faculté qu'il faut exercer, développer avant toutes les autres, c'est la faculté verbale ; c'est ce que déclare expressément Érasme au début de son *Plan d'études*. « La connaissance, dit-il, peut prendre deux formes. Il y a celle des idées et celle des mots, *rerum ac verborum*. C'est par les mots qu'il faut commencer, *verborum prior*. » Il ajoute, il est vrai, que les idées ont plus de valeur, *rerum potior*. Mais nous verrons plus tard ce qu'il entend par là ; en tout cas, ce qui est certain, c'est que l'enseignement verbal doit, à lui seul, occuper toute la jeunesse. Vivès, qui pourtant est sur ce point plus modéré qu'Érasme, estime que jusqu'à quinze ans l'enseignement doit se réduire à la seule étude des langues. C'est donc dans cette étude que Érasme, avec Vivès, faisait consister la matière principale de l'éducation intellectuelle.

Ce but une fois posé - et nous verrons plus tard ce qui l'explique - toute une pédagogie nouvelle en découle.

La seule manière d'apprendre aux jeunes gens à écrire d'un style pur et élégant, c'est de les faire vivre dans le commerce le plus intime possible des grandes œuvres littéraires qui leur servent de modèle et au contact desquelles leur goût puisse se former. Or, au XVI<sup>e</sup> siècle, les seules langues qui satisfaisaient à cette condition étaient les langues anciennes. D'où vient l'importance prépondérante attribuée au latin et au grec par Érasme, Vivès et tant d'autres qui y voient l'aliment intellectuel par excellence.

Or, c'est là, il faut le comprendre, une grande nouveauté. Sans doute, pour le Moyen Age aussi, le latin était la langue scolaire, d'une manière peut-être même plus exclusive qu'à l'âge suivant : la langue nationale était, en effet, complètement bannie des Universités et des Collèges ; les élèves ne devaient même pas s'en servir dans leurs conservations, alors qu'au contraire certains pédagogues de la Renaissance en permettent l'emploi même dans les explications. Seulement, les scolastiques ne songeaient pas à lui attribuer une valeur éducative ; ils s'en servaient comme d'une langue vivante, commode parce qu'elle était comprise des différentes nationalités, mais qui ne différait pas en nature des idiomes vulgaires. Ils trouvaient tout naturel que, comme toute langue vivante, elle continuât à évoluer de manière à exprimer les idées nouvelles et les besoins nouveaux qui se faisaient jour. Aussi ne craignaient-ils pas de le déformer quand c'était nécessaire, d'y introduire des néologismes qui étaient autant de barbarismes, mais qui ne les choquaient aucunement. Au contraire, pour Érasme et Vivès, ces déformations étaient autant d'actes d'impiété et de vandalisme. C'est que, pour eux, le latin n'était pas simplement une langue internationale commode. Ils y voyaient un instrument incomparable d'éducation. Et puisque le latin devait le rôle qui lui était ainsi attribué à ce fait qu'il était une langue littéraire, le seul latin qui, de ce point de

vue, eût droit de cité dans les classes était celui qui présentait ce caractère au plus haut degré, c'est-à-dire le latin de l'époque classique. Lui seul pouvait rendre les services qu'on en attendait.

Aussi bien, loin qu'il y ait lieu de le laisser se mêler à la vie et évoluer avec elle, il fallait, au contraire, l'en retirer, le soustraire aux changements, le débarrasser de toutes les altérations et de toutes les corruptions qu'on y avait introduites, et le maintenir dans l'état de pureté et de perfection où il était passé vers le siècle d'Auguste ; c'est figé sous cette forme immuable qu'il fallait désormais l'enseigner. Il s'agissait donc, en réalité, d'un tout autre latin qu'au Moyen Âge ; c'est le latin comme langue morte qui, pour la première fois, entrait dans l'enseignement. Et c'est pourtant de cette langue morte qu'on allait faire le modèle d'après lequel devrait être formée la pensée des vivants.

Voilà ce qui nous explique pourquoi l'élève n'a pas besoin de connaître tous les auteurs, pourquoi une anthologie bien faite suffit. C'est qu'il ne s'agit pas de lui donner des connaissances étendues et variées, mais seulement de former son goût. Or, pour cela, ce qui importe, ce n'est pas qu'il connaisse une multitude d'auteurs, c'est qu'il ait pratiqué assidûment les meilleurs, tous ceux qui peuvent lui servir de modèles. Il faut donc les choisir, et avec discernement. La manière même dont ils sont choisis marque toute la différence qu'il y a entre les principes pédagogiques d'Érasme et ceux de Rabelais. Il n'est plus question de ces érudits, de ces compilateurs dont Rabelais faisait ses lectures préférées ; les écrivains dont l'étude est spécialement prescrite sont ceux que recommande leur mérite littéraire : c'est Virgile, c'est Horace, c'est Homère, c'est Euripide. Il est vrai que le maître doit, lui, posséder une plus large érudition. Mais ce n'est pas que cette érudition soit bonne par elle-même et ait je ne sais quelle vertu intrinsèque ; c'est tout simplement qu'elle est nécessaire au maître pour qu'il puisse faire goûter à ses élèves les œuvres qu'il leur explique. Car, pour qu'ils en sentent le mérite littéraire, encore faut-il qu'ils les comprennent, et, pour les leur faire comprendre, il est indispensable qu'on soit au courant de toute la civilisation ancienne. Aussi, si le maître doit connaître la mythologie, ce n'est pas qu'il soit utile de savoir de quoi sont faites les religions d'autrefois, c'est uniquement pour pouvoir interpréter les poètes dans les œuvres desquels les mythes tiennent une si grande place ; s'il doit avoir étudié la géographie, c'est pour pouvoir lire les historiens, et s'il doit avoir lu les historiens, c'est qu'il n'y a guère d'écrivains chez qui il ne soit question d'événements historiques. C'est pour la même raison qu'il devra être au courant de l'art militaire et de l'art agricole, de l'art culinaire et de l'architecture ou de la musique dans l'Antiquité. L'érudition, loin d'être une fin en soi, est donc mise au service d'une autre culture ; c'est un moyen d'explication littéraire. Érasme va jusqu'à dire que, s'il faut étudier les choses de la nature et leurs propriétés, ce n'est pas pour les connaître, mais pour pouvoir se rendre compte des métaphores, comparaisons, figures de style de toute sorte qui en sont dérivées.

Déjà, on sent combien cette pédagogie nouvelle se rapproche de celle qui, avec des atténuations et des corrections, est encore mise en pratique dans nos lycées. Mais, si l'on entre dans le détail, les ressemblances sont peut-être encore plus apparentes et plus importantes. C'est, en effet, avec Érasme et ses contemporains qu'apparaissent certains exercices scolaires qui sont encore à la base de notre enseignement. C'est, d'abord, l'explication littéraire des textes. Au lieu de l'expositio des scolastiques dont l'objet principal était de reconstituer la marche logique de la pensée, ce qui est maintenant recommandé c'est un commentaire qui fasse ressortir les beautés ou les curiosités littéraires de l'ouvrage expliqué. Le maître devra mettre en relief les élégances, faire remarquer les archaïsmes ou les néologismes; il signalera les endroits obscurs ou critiquables; il rapprochera du passage commenté des passages du même auteur ou d'un autre qui rappellent le premier. N'est-ce pas ainsi qu'ont procédé pendant des siècles nos professeurs de rhétorique ? Même, si l'élève suit les conseils d'Érasme, il devra noter avec soin les expressions heureuses, les tournures, les développements qui paraissent plus particulièrement dignes d'être imités. C'est la première forme du cahier d'expression que les rhétoriciens employaient encore il y a moins de vingt ans. Érasme a même été jusqu'à faire, sous le titre de *Commentarius de verborum copia*, un traité qui n'est autre chose qu'un vaste cahier d'expressions mis à la disposition des rhétoriciens de l'avenir.

Mais, pour apprendre à écrire, il ne suffit pas de lire, il faut s'essayer soi-même à écrire. La plume, dit Érasme, est le meilleur des maîtres dans l'art d'écrire. De là un nouveau genre d'exercice, l'exercice de style, la composition écrite, qui fait pour la première fois son apparition. Jusqu'à présent, il n'avait rien existé de pareil. A l'Université, dans les collèges du Moyen Âge, le travail actif des élèves se réduisait aux récapitulations et aux disputes. Comme on n'attachait alors d'importance qu'au fond et non à la forme, comme les idées étaient même tenues de se couler dans les formes impersonnelles du syllogisme, il ne pouvait même pas venir à l'esprit d'instituer des exercices de style. Tout se passait oralement. On sait que l'idée a fait du chemin, puisqu'elle n'a pas tardé à tout envahir, sans laisser presque aucune place aux exercices oraux.

Au reste, ce qu'il y a de plus curieux, c'est que d'emblée ces exercices ont pris la forme qu'ils ont gardée presque jusqu'aujourd'hui. Sans parler des exercices de traduction, de versification, nous voyons apparaître la composition proprement dite, narration, développement d'une pensée morale, discours, lettre. Discours, par exemple, d'Agamemnon à Ménélas pour l'engager à renoncer à sa vengeance ; discours de Ménélas aux Troyens pour qu'ils lui rendent Hélène; lettre d'un ami à Cicéron pour l'engager à refuser les conditions d'Antoine, etc. Tout comme aujourd'hui, le thème proposé devait être accompagné d'une matière plus ou moins abondante, où se trouvaient indiquées les principales idées à développer. D'ailleurs, Érasme n'a pas inventé de toutes pièces ce genre d'exercices ; il en empruntait l'idée aux rhéteurs de

l'Antiquité, tels que Libanius, Sénèque, etc. Le XVI<sup>e</sup> siècle les a tirés du long sommeil où ils dormaient depuis si longtemps, leur a infusé une vie nouvelle et leur a donné la forme sous laquelle ils sont parvenus jusqu'à nous.

Nous voilà bien loin et de la scolastique et de Rabelais. Pour le Moyen Age, en effet, comme pour Rabelais, c'était la science qui était l'instrument par excellence de la culture. Certes, ils avaient de la science une idée très différente. Pour le Moyen Age, c'était un tournoi, une escrime de la pensée; pour Rabelais, c'était un vaste et plantureux banquet où les plus robustes appétits pouvaient se satisfaire. Mais, pour l'un et pour l'autre, c'était l'entendement, c'était la faculté soit de comprendre, soit de connaître, de raisonner ou de savoir, qu'il fallait avant tout exercer et développer. Pour Érasme, c'est l'art de l'expression, c'est la faculté littéraire. Non pas, sans doute, qu'il exclue complètement toutes les connaissances scientifiques, mais la place qu'il leur accorde est plus que secondaire ; il ne les mentionne guère qu'accessoirement et en passant. Il dit bien, dans une lettre à Vivès, que la connaissance des langues est une préparation à de plus hautes disciplines, graviores disciplinae. Mais à quoi se réduisent ces disciplines ? Il n'ose pas proscrire complètement la lecture de l'Organon ; il consent que l'élève, une fois reçue la culture littéraire, s'en occupe ; mais, il recommande qu'on n'y passe pas beaucoup de temps. La dialectique ne l'intéressait que dans la mesure où elle pouvait servir d'auxiliaire à la rhétorique. De même, pour les mathématiques, il suffira d'y avoir quelque peu goûté, degustare sat erit. Pour la physique, il n'est pas plus exigeant ; il se contente que l'élève en ait quelque teinte, nonnullus gustus. Et, à la manière dont il parle de physique dans deux de ses Colloques familiers, il est évident que, pour lui, ces connaissances n'avaient guère d'intérêt que comme matière à des développements littéraires. Il s'y amuse à raconter toute sorte de légendes fabuleuses ou à examiner des questions comme celle-ci: D'où vient que les antipodes qui sont sous nos pieds ne tombent pas dans le ciel ?

Nous sommes donc en présence d'une conception pédagogique très différente de celle que nous avons observée jusqu'ici. Ce qu'elle a de caractéristique, c'est que la littérature y est considérée comme la discipline la plus hautement éducative. C'est à elle essentiellement qu'on demande les moyens de former les esprits. D'où vient donc l'importance si exceptionnelle, l'efficacité pédagogique qui lui fut ainsi attribuée, et qu'elle a gardée dans l'opinion pendant si longtemps ?

Une des causes qui ont suscité cette grande révolution intellectuelle et morale de la Renaissance, c'est, avons-nous dit, l'accroissement de la fortune et du bien-être publics. Or, un peuple qui s'enrichit s'éveille à des besoins nouveaux. Le luxe qui se développe affine les caractères, qui s'adoucissent et deviennent moins brutalement combatifs. Les hommes se défont de leur rudesse et, par suite, des mœurs, des manières dont ils ne sentaient pas jusqu'alors la grossièreté leur deviennent intolérables. Alors, peu à peu grandit en eux le goût de la société polie avec ses élégances, ses Plaisirs plus délicats,

ses joies plus maniérées. Car une société polie, c'est un milieu où l'âpreté des égoïsmes se dissimule tout au moins sous une sorte de sympathie générale et mutuelle, où l'on vit d'une vie un peu imaginaire, un peu idéale, loin des réalités de l'existence dont on se détourne pour un instant, où l'esprit, par conséquent, peut se recréer et se détendre.

Ce qui montre combien ce besoin était ressenti par Érasme, c'est un livre qu'il composa : *De civilitate morum puerilium*, en vue précisément d'apprendre la politesse aux enfants. Il attachait à la politesse une telle importance qu'il en fait un des objets essentiels de l'éducation. C'est la première fois que la question était traitée d'une manière spéciale, méthodique et étendue ; c'est la preuve que ce goût venait de naître. D'un autre côté, le succès extraordinaire qu'eut ce petit livre montre que cette tendance était générale à l'époque, qu'il répondait à une aspiration confusément ressentie. Deux ans ne s'étaient pas écoulés depuis l'apparition de l'ouvrage à Bâle, en 1530, qu'il était déjà réimprimé à Londres. Mais c'est surtout en France qu'il fut apprécié. Il y devint très vite un livre usuel des écoles, un manuel de classe. A partir de 1537, les traductions et les imitations se succèdent sans interruption.

D'ailleurs, Rabelais partage aussi ce sentiment. Que reproche-t-il, en effet, à ces professeurs Sorbonnagres qui furent d'abord chargés d'instruire Gargantua ? D'en avoir fait une sorte de lourdaud, de malappris, qui ne sait pas tenir sa place dans la société. « A tant son père aperçut que vraiment il étudiait très bien... toutefois qu'en rien ne proufitaient et, qui pis est, en devenait niays, reveur et tout rassotté. » Est-il dans le monde ? « Toute sa contenance » est « de pleurer comme une vache », de se cacher « le visage avec son bonnet », sans qu'il soit possible de lui « tirer aucune parole ». A ce maladroït, à ce rustre, produit de la vieille éducation, Rabelais oppose le savoir-vivre, le décorum parfait, la politesse d'Eudémon, jeune page « tant bien testonné, tant bien épousseté, tant bien tiré, tant honneste en son maintien que trop mieux ressembloit quelque petit angelot qu'un homme ». Invité à saluer Gargantua, « Eudémon..., le bonnet au poing, la face ouverte, la bouche vermeille, les yeulx assurés, et le regard assis sur Gargantua, avec modestie juvénile, se tint sur ses pieds, et commença le louer et magnifier... avec gestes tant propres, prononciation tant distincte, voix tant éloquente et langage tant orné et bien latin que mieux ressembloit un Gracchus, un Cicéron ou un Émilien du temps passé qu'un jouvenceau de ce siècle ». Qu'est-ce, d'ailleurs, que l'abbaye de Thélème, sinon la société la plus polie, la plus élégante, la plus raffinée qui ait jamais été imaginée ? Le bonheur que l'on y goûte est fait tout entier des joies que des esprits divers éprouvent à se voir, à s'entretenir, à commercer ensemble.

Ce qui, d'ailleurs, donnait un corps à ces aspirations, ce qui les déterminait et, en même temps, les rendait plus vives, c'est que cette société polie, dont on sentait confusément le besoin, n'était pas à construire ni à imaginer de toutes pièces. Il en existait, dès lors, un exemplaire relativement parfait que l'on avait sous les yeux : c'était le monde de la noblesse. Le jeune chevalier, en effet, était élevé tout autrement que le jeune clerc, que

le futur bachelier ès arts. On lui enseignait non la dialectique, mais l'équitation, l'escrime, la gymnastique, la danse, le chant, la musique, les bonnes manières, l'art de se tenir, de parler avec convenance, de converser agréablement. On ne lui apprenait pas nécessairement l'art d'écrire; mais il connaissait en général plusieurs langues étrangères et toutes les formes de la littérature héroïque, depuis celles que nous a léguées l'Antiquité. Aussi, dès le Moyen Age, les châteaux, les cours des seigneurs constituent autant de foyers de vie élégante, où la jeunesse jouait un rôle tout à fait prépondérant. Or, maintenant que, par suite des changements survenus dans la distribution de la fortune publique, la distance entre les différentes classes avait diminué, maintenant que les classes aisées se sentaient rapprochées de la noblesse, il était naturel qu'elles éprouvassent le désir de reproduire à leur usage, d'imiter pour leur propre compte ce modèle de vie raffinée qu'elles avaient admiré, envié de loin, pendant des siècles, sans songer même qu'elle pût devenir leur un jour.

En fait, il n'est pas douteux que cet idéal de la chevalerie n'ait hanté l'esprit des pédagogues du temps, de certains d'entre eux tout au moins. C'est la politesse des cours que Érasme se propose de vulgariser dans son *De Civilitate*; il nous en avertit dès le début de son traité. Le jeune Eudémon, ce produit de la nouvelle éducation, nous est présenté comme un jeune page. Et qu'est-ce que l'abbaye de Thélème, sinon une société de gentilshommes et de gentilles dames, mais où la noblesse intellectuelle est mise sur le même pied que la noblesse de sang ? Même, si l'on songe à la place qu'y tiennent les conversations relatives aux sentiments tendres, c'est une véritable cour d'amour.

Or, par quel moyen atteindre le but où l'on tendait ainsi ? Comment défaire les hommes de leur rudesse et de leur grossièreté, comment leur faire acquérir la finesse de goût et la délicatesse nécessaires à cette existence plus noble qu'ils ambitionnaient, sinon en les faisant vivre dans le commerce intime des littératures, où le génie des peuples les plus lettrés, les plus affinés, les plus civilisés qu'ait jusqu'alors connus l'histoire est venu s'exprimer, et où nous le retrouvons encore aujourd'hui ? De ce point de vue, les peuples anciens et surtout leurs grands écrivains devaient tout naturellement apparaître comme les instituteurs désignés. C'est bien de là qu'il faut partir, quand on veut apprécier cette pédagogie, ce que nous ferons dans le prochain chapitre.

## Chapitre III : La pédagogie du XVI<sup>e</sup> siècle. - Comparaison des deux courants, humaniste et érudit

Nous avons successivement déterminé les deux grands courants pédagogiques qui se sont fait jour au XVI<sup>e</sup> siècle. Le premier, que représente Rabelais, se caractérise par un besoin d'amplifier la nature humaine dans tous les sens, mais surtout par un goût intempérant pour l'érudition, par une soif de savoir que rien ne peut apaiser. Le second courant, qu'Érasme personnifie, n'a pas cette ampleur et ne manifeste pas de si hautes ambitions : au contraire, il réduit tout le principal de la culture humaine à la seule culture littéraire, et il fait de l'étude de l'Antiquité classique l'instrument presque unique de cette culture. L'art d'écrire et de parler tient ici la place qu'occupait le savoir dans la pédagogie rabelaisienne. L'objet essentiel de l'éducation serait d'exercer l'élève à goûter les chefs-d'œuvre de la Grèce et de Rome et à les imiter avec intelligence. Ainsi le formalisme pédagogique, dont nous paraissions à la veille de nous libérer avec Rabelais et les grands érudits du XVI<sup>e</sup> siècle, nous ressaisit avec Érasme, sous une forme nouvelle. Au formalisme grammatical de l'époque carolingienne, au formalisme dialectique de la scolastique, succède maintenant un formalisme d'un nouveau genre : c'est le formalisme littéraire.

Après avoir ainsi caractérisé ce second courant, il nous fallait chercher à l'expliquer. La question est d'autant plus importante qu'il y a des rapports évidents entre ces conceptions pédagogiques, en apparence si lointaines, et celles qui sont encore à la base de notre enseignement classique. Il est donc d'un très grand intérêt de savoir d'où elles sont venues, à quels besoins elles répondaient.

Or, au moment même où se manifeste cette tendance pédagogique nouvelle, se produisait dans les mœurs un changement dont on peut difficilement exagérer l'importance : c'est la formation d'une société polie. Sans doute, comme nous l'avons dit, le monde de la noblesse, le monde des châteaux avait toujours constitué un milieu spécial où, sous l'influence dominante des femmes, les mœurs et les manières étaient empreintes d'une élégance et d'une courtoisie qui ne se retrouvaient pas ailleurs. Mais, au XVI<sup>e</sup> siècle, ce besoin de politesse, d'affinement, ce goût pour les plaisirs plus délicats de la société s'intensifient en même temps qu'ils se généralisent. On peut voir, dans le livre de M. Bourciez : *Les Mœurs polies et la littérature de cour sous Henri II*, comment, à ce moment, aux tournois, aux grandes chevauchées, aux longues chasses où la chevalerie, en temps de paix, trouvait ses distractions, succèdent les cercles et les salons, où la femme joue encore le rôle prééminent.

Ce qui prouve d'ailleurs que ce besoin était très vif, c'est que, quand les moyens de le satisfaire par les voies normales manquaient, on s'ingéniait en artifices. Les lettrés, dispersés sur toute la surface de l'Europe, ne pouvant s'entretenir oralement,

remplaçaient les plaisirs de la conversation par ceux de la correspondance. Ne pouvant causer, ils s'écrivaient. La littérature épistolaire prit alors une importance et un développement tout à fait exceptionnels. Pétrarque nous dit qu'il avait passé une bonne partie de sa vie à écrire des lettres. Ces lettres n'étaient pas de simples messages familiers comme ceux que nous écrivons aujourd'hui, et dont le but est de renseigner un absent sur ce que nous faisons et sur ce que nous devenons. C'étaient des morceaux littéraires, où l'on traitait quelque sujet d'intérêt général, quelque problème de morale, quelques questions littéraires, comme on eût pu faire dans un salon. Ils ne s'adressaient pas d'ailleurs à un seul correspondant, mais, sous forme de copies tout au moins, passaient de main en main, circulaient. L'ensemble des lettrés d'Europe formait ainsi comme une société de beaux esprits qui, tout en étant dispersés sur tous les points du continent, de Naples à Rotterdam, de Paris à Leipzig, ne laissait pas d'avoir son unité, tant était grand le soin que mettaient ses membres à se tenir en rapports et à commercer malgré la distance.

Or, il est bien clair que la scolastique n'avait rien de ce qu'il fallait pour satisfaire ces goûts nouveaux, qu'elle ne pouvait, au contraire, que froisser. N'attachant aucune importance à la forme, elle ne craignait pas de plier brutalement la langue à toutes les nécessités de la pensée, sans aucun souci de la pureté ou de l'harmonie. Par suite de la place si considérable qu'elle faisait à la discussion, elle développait le goût, non des idées délicates, nuancées, mesurées, mais, au contraire, des opinions arrêtées, à angles droits, à arêtes saillantes, susceptibles de s'opposer nettement les unes aux autres, et les disputes violentes qui naissaient de ces oppositions ne pouvaient que favoriser une rudesse de mœurs semblable à celle que les tournois et les autres exercices analogues entretenaient pendant si longtemps chez les nobles chevaliers. L'étudiant du Moyen Âge était préoccupé d'écraser son adversaire sous le poids de ses arguments, mais sans aucun souci de plaire et de séduire. La négligence de sa tenue, la rusticité de son attitude, de ses manières traduisait le même état d'esprit.

Voilà ce qui explique l'horreur - le mot n'a rien d'exagéré - que les hommes de la nouvelle génération éprouvèrent pour la scolastique et ses méthodes. La violence de leurs invectives paraît, au premier abord, détonner par son exagération dans une querelle purement pédagogique. Mais c'est que la question était en réalité plus large. Le XVI<sup>e</sup> siècle ne reproche pas simplement à la scolastique d'avoir employé tels ou tels procédés scolaires contestables ou regrettables, mais d'avoir été une école de barbarie et de grossièreté. De là les expressions de *barbarus*, de *stoliditas*, de *rusticitas* qui reviennent sans cesse sous la plume d'Érasme. Pour ces esprits délicats, un scolastique, c'est, à la lettre, un barbare (qu'on se rappelle le titre du livre d'Érasme : *Antibarbarus*), qui parle une langue à peine humaine, aux sons rudes, aux formes inélégantes, qui ne se plaît qu'aux disputes, aux cris assourdissants, aux batailles de paroles et autres, qui ignore, en un mot, tous les bienfaits de la civilisation, tout ce qui



fait le charme de la vie. On conçoit aisément les sentiments que pouvait inspirer ce système d'enseignement à des hommes dont l'objectif était de faire une humanité plus douce, plus élégante, plus cultivée.

Le seul moyen d'atteindre ce but, de défaire les esprits de leur grossièreté, de les polir, de les affiner, était de les faire vivre en contact et dans le commerce familial d'une civilisation élégante, raffinée, dont ils pussent se pénétrer. Or, la seule qui satisfît alors à cette condition, c'est celle des peuples classiques, telle qu'elle s'était exprimée et conservée dans les œuvres de leurs grands écrivains, poètes, orateurs, etc. ; il était donc tout naturel que l'on vît en eux les instituteurs nécessaires de la jeunesse. « Qui donc, dit Érasme, qui donc a pu incliner ces rudes hommes de l'âge de pierre vers une vie plus humaine, vers un caractère plus doux, vers des mœurs plus policées ? N'est-ce pas les lettres ? Ce sont elles qui forment l'esprit, qui adoucissent les passions, qui brisent les élans indomptables du tempérament. » Or, il n'y avait pour cela d'autre littérature constituée et développée que celle de Rome et de la Grèce.

C'était avec tout ce qui restait de cette littérature qu'il fallait composer le milieu moral où, de ce point de vue, devait être formé l'enfant. Et voilà d'où vient la place si considérable que les monuments de la civilisation gréco-latine prennent alors dans l'attention publique. Si on les estime et si on les admire, si l'on cherche à les imiter, ce n'est pas qu'ils aient été exhumés à ce moment et qu'en se révélant ils aient inculqué subitement aux hommes le goût des belles-lettres. Tout au contraire, c'est parce que le goût des belles-lettres, parce que le goût d'une civilisation nouvelle venait de naître, qu'ils sont devenus tout d'un coup l'objet d'un pieux enthousiasme ; car ils apparurent, et cela légitimement, comme le seul et unique moyen dont on disposât pour donner satisfaction à ce besoin nouveau. Si cette vaste littérature était restée négligée jusque-là, ce n'était pas qu'elle fût ignorée - nous avons vu que les œuvres principales étaient connues - mais on n'en appréciait pas les vertus, parce qu'elles ne répondaient à aucun besoin du temps. Si, au contraire, elles prenaient alors au regard de l'opinion, ou tout au moins d'une certaine opinion, une valeur incomparable, c'est qu'une mentalité nouvelle était en train de se former qui ne pouvait se réaliser qu'à leur école. Et même on peut se demander si la fréquence plus grande des trouvailles, des exhumations qui se firent à cette époque ne vient pas de ce que, comme on appréciait désormais le prix de ces découvertes, on s'ingéniait davantage à les provoquer. Pour trouver, il faut chercher, et l'on ne cherche bien que ce que l'on se sent intéressé à trouver.

Ainsi la pédagogie humaniste n'est pas le produit d'un accident ; elle tient, au contraire, à un fait dont on peut difficilement exagérer l'influence sur l'histoire morale de notre pays ; je veux dire à la formation d'une société polie. Si, en effet, la France est devenue, dès le XVI<sup>e</sup> siècle, un foyer de vie littéraire, d'activité intellectuelle, c'est parce qu'il s'est formé chez nous, à ce même moment, une société choisie, une société de beaux esprits à laquelle nos écrivains se sont adressés. Ce sont les idées, les goûts de cette société

qu'ils ont traduits, c'est pour elle qu'ils ont écrit, c'est pour elle qu'ils ont pensé. C'est là, c'est dans ce milieu particulier que s'est élaboré le principal de notre civilisation depuis le XVI<sup>e</sup> jusqu'au milieu du XVIII<sup>e</sup> siècle. Or, l'objet de l'éducation, telle que la conçoit Érasme, est de préparer l'homme de cette société spéciale et restreinte.

Par là même se trouve indiqué le caractère essentiel, en même temps que le vice fondamental, de cette pédagogie. C'est qu'elle est essentiellement aristocratique. La société qu'elle a pour objet de former a toujours eu son centre à la cour et s'est toujours recrutée dans les milieux de la noblesse ou, tout au moins, dans les milieux aisés. Et c'est là, en effet, et là seulement que pouvait naître cette fine fleur d'élégance et de politesse qu'il s'agissait avant tout de faire éclore et de développer. Ni Érasme, ni Vivès n'ont le sentiment qu'au-delà de ce petit monde, brillant mais limité, il y a des masses profondes dont il y aurait lieu de se préoccuper, dont l'éducation devrait relever le niveau intellectuel et moral, améliorer la condition matérielle.

Quand l'idée leur traverse l'esprit, c'est bien rapidement et sans qu'ils jugent nécessaire de l'examiner longuement. Comme il se rend bien compte que cette éducation coûteuse n'est pas faite pour tout le monde, Érasme se demande ce que feront les pauvres; la réponse qu'il fait à l'objection n'a rien de compliqué : « Tu demandes, dit-il, ce que pourront faire les pauvres. Comment ceux qui peuvent à peine nourrir leurs enfants pourront-ils leur donner l'éducation qui convient et l'entretenir ? A cela, je ne puis répondre que par ce mot de l'auteur comique : « On ne peut exiger que notre pouvoir « aille aussi loin que notre vouloir. » Nous montrons la meilleure manière de former l'enfant, nous ne pouvons donner les moyens de réaliser cet idéal. » Il se borne à souhaiter que les riches viennent en aide aux esprits bien doués qui seraient empêchés, par la pauvreté, de développer leurs aptitudes. Et il ne paraît même pas apercevoir que, quand bien même cette éducation serait mise à la portée de tous, la difficulté ne serait pas résolue: car cette éducation généralisée ne répondrait pas aux besoins du plus grand nombre. Le plus grand nombre, en effet, a avant tout besoin de vivre, et ce qu'il lui faut pour vivre, ce n'est pas de savoir parler avec art, c'est de savoir penser droitement, de manière à savoir agir. Pour lutter efficacement contre les choses et contre les hommes, il faut des armes solides et non ces brillants ornements dont les pédagogues humanistes sont tout occupés à parer l'esprit.

Combien la scolastique, en dépit de ses abstractions, était animée d'un esprit plus pratique, plus réaliste et social ! La dialectique, en effet, répondait à des besoins réels. Le conflit des esprits, la concurrence des idées constitue un élément et un élément important de la vie. D'ailleurs, la force, la nervosité acquise par la pensée, grâce à cette forte gymnastique, étaient susceptibles d'être utilisées dans bien des emplois sociaux. Aussi, il faut se garder de croire que les écoles médiévales n'aient servi qu'à faire des songeurs, des abstraiteurs de quintessence, d'inutiles ergoteurs. Tout au contraire, c'est là que se formèrent les hommes d'État, les dignitaires ecclésiastiques, les

administrateurs de l'époque. Cette culture, tant décriée, faisait des hommes d'action. C'est l'éducation, recommandée par Érasme, qui ne prépare aucunement à la vie. La rhétorique y prend la place de la dialectique. Or, si la rhétorique avait sa raison d'être dans l'éducation des peuples anciens, alors que l'éloquence était une carrière, et même la carrière par excellence, il n'en était plus de même au XVI<sup>e</sup> siècle, où elle n'avait plus qu'une bien petite place dans la vie sérieuse. Une pédagogie qui faisait de la rhétorique la principale des disciplines scolaires ne pouvait donc développer que des qualités de luxe, sans rapport avec les nécessités de l'existence.

Mais ce premier vice en implique un autre. Si cette éducation est une éducation de luxe, c'est parce qu'elle ne cultive que des qualités littéraires, c'est-à-dire esthétiques. Or, une culture exclusivement ou essentiellement esthétique contient en elle-même un germe d'immoralité ou, tout au moins, de moindre moralité. En effet, l'art, par définition, se meut dans le domaine de l'irréel, de l'imaginaire. Alors même que les êtres représentés par l'artiste sont empruntés à la réalité, ce n'est pas leur réalité qui fait leur beauté. Peu m'importe que le personnage que le poète fait vivre dans ses chants ait existé dans l'histoire; si je l'admire, c'est parce qu'il est beau, et mon admiration ne serait en rien diminuée s'il était tout entier créé par l'imagination de l'artiste. Même, quand l'illusion est trop complète et nous fait prendre pour réelle la scène qui nous est représentée, le plaisir du beau s'évanouit. Nous ne le goûtons que si nous avons conscience que les événements dont nous sommes les témoins ne sont pas susceptibles d'affecter vraiment des destinées humaines, de faire souffrir des hommes comme nous, dans leur chair ou dans leur âme, que si nous pouvons voir les choses qui nous sont décrites d'un tout autre œil que quand elles se présentent à nous dans la vie réelle. En un mot, nous ne pouvons éprouver pleinement l'impression esthétique qu'à condition de perdre de vue la réalité.

La morale au contraire est du domaine de l'action, qui ne peut se prendre qu'à des objets réels, ou se perdre dans le vide. Agir moralement, c'est faire du bien à des êtres en chair et en os, c'est changer quelque chose dans la réalité. Mais, pour éprouver le besoin de la changer, de la transformer, de l'améliorer, il faut ne pas s'en abstraire, il faut y tenir, au contraire, il faut l'aimer, malgré ses laideurs, ses petitesse, ses mesquineries. Il faut non s'en détourner pour porter ses regards sur un monde imaginaire, mais, au contraire, avoir les yeux fixés sur elle. Voilà pourquoi une culture esthétique intempérante, en nous détournant du monde réel, détendrait les ressorts de l'activité morale. Ce n'est pas en apprenant à combiner des idées, ou agencer harmonieusement des phrases ou des sons ou des couleurs, qu'on apprend à faire son devoir. Et l'art peut d'autant plus faire de mal sous ce rapport qu'il est plus habile à se voiler à lui-même ses insuffisances. Car il peut choisir la morale elle-même pour matière de ses créations et, nous mettant sous les yeux des spectacles idéaux d'une haute moralité, il nous fait vivre en idée une existence qui, sauf qu'elle est imaginaire, fictive, a

les aspects extérieurs de la vie vraiment morale. Or nous prenons volontiers au sérieux ce simple jeu de l'esprit. On est tout prêt à se croire pieux, parce qu'on sait louer la piété avec éloquence ou parce qu'on l'entend avec plaisir louer éloquemment ; on se croit un homme de devoir, parce qu'on sait parler du devoir avec propriété, ou parce qu'on goûte les développements bien conduits où il en est parlé. Est-il besoin de dire que ce n'est là qu'une fausse vérité ? Car la vérité, en son essence, consiste à agir, à se dépenser, à mettre quelque chose de soi hors de soi, et non à construire dans le silence de l'esprit de beaux tableaux, des figures émouvantes que l'on contemple intérieurement. La vertu du plus lettré n'est trop souvent qu'une vertu d'imagination.

Mais, si ce vice est inhérent à toute culture exclusivement littéraire et esthétique, il y a dans la culture spéciale, dont les humanistes du XVI<sup>e</sup> siècle nous tracent le plan, quelque chose de particulier qui aggravait le danger. De quoi s'agit-il en effet ? De mettre l'enfant en présence de la civilisation antique, non pas simplement pour qu'il la connaisse en érudit, pour qu'il sache de quoi elle est faite, mais pour qu'il s'en pénètre, pour qu'il « en emboive les humeurs », comme dira plus tard Montaigne, puisqu'elle doit servir à le former. Il doit la vivre : puisque les principaux exercices consistent à faire parler les Anciens, il faut qu'il s'assimile leur manière de penser. Or, n'y a-t-il pas une véritable monstruosité historique et pédagogique à vouloir former un homme du XVI<sup>e</sup> siècle au moyen d'une civilisation qui avait atteint son apogée quinze siècles plus tôt ? Est-ce donc que la morale à laquelle aspirait le XVI<sup>e</sup> siècle, celle dont il avait réellement besoin, pouvait vraiment n'être autre chose que la morale païenne restaurée et revivifiée ? Mais alors il faudrait considérer le christianisme comme une sorte de hors-d'œuvre historique, de détour laborieux, mais inutile, qu'aurait pris l'humanité, puisqu'il devait la ramener finalement à son point de départ. Il n'est pas nécessaire de faire voir ce que cette conception a d'inadmissible. La vérité, c'est que la longue évolution qui s'était poursuivie depuis la fin de l'Empire romain tout le long du Moyen Âge, avait eu pour résultat de mettre au jour un certain nombre d'idées morales, jusque-là inconnues, et qui, tout en étant elles-mêmes destinées à évoluer, à se transformer (car il n'y a rien d'immuable, même en morale), pouvaient être cependant, considérées comme acquises à l'humanité. La principale, celle qui peut être considérée comme la caractéristique de cette nouvelle éthique, qui est devenue la nôtre, c'est l'idée de devoir.

Les moralistes de la Grèce et de Rome l'avaient ignorée, ou, en tout cas, en avaient un sentiment bien obscur et bien faible ; car, ni en latin, ni en grec, il n'existe de mot qui rende l'idée de devoir, ni d'expression qui en tienne lieu. Ils concevaient la morale non sous la forme d'une loi impérative qui commande, et à laquelle il faut obéir parce qu'elle commande, mais comme un idéal séduisant qui attire, et vers lequel la volonté se porte spontanément dès qu'elle a réussi à l'entrevoir. Pour eux, le problème moral se posait dans les termes suivants : quel est le souverain bien, c'est-à-dire le bien suprêmement désirable ? Ils se représentaient le chemin du bonheur sous des formes différentes,

mais ils concevaient la vertu comme inséparable de la béatitude, et c'est pourquoi toutes leurs doctrines, même les plus élevées, même celle des Stoïciens, sont empreintes d'un eudémonisme dont elle n'ont jamais pu se défaire.

Elles contrastent sous ce rapport, de la manière la plus marquée, avec cette morale qui est née du christianisme, mais qui était destinée à lui survivre, et d'après laquelle toute considération relative au bonheur, non seulement est dénuée de tout caractère moral, mais encore ne peut qu'altérer et diminuer la valeur morale de nos actes. L'idéal de la vie chrétienne, c'est le devoir accompli parce qu'il est le devoir, c'est la règle pratiquée parce qu'elle est la règle ; c'est l'homme s'élevant au-dessus de la nature, s'en affranchissant, la domptant, la soumettant aux lois de l'esprit. C'est, en un mot, la sainteté. L'idéal de l'Antiquité, c'est, au contraire, la complaisance pour la nature ; c'est la nature qu'on interroge, c'est à elle qu'on demande la loi de la vie. *Sequere naturam*, [en grec dans le texte]. Stoïciens et épicuriens s'entendent pour faire de ce principe la base de leur système.

Or, si, pendant ces temps rudes du Moyen Age, l'idéal chrétien s'est empreint d'un excès de sévérité et d'ascétisme, si on peut lui reprocher d'avoir poussé trop loin le mépris de la chair et des sens, si du moins cette rudesse devenait inutile, maintenant que les temps eux-mêmes devenaient moins durs; cependant, il est bien certain que, tout en s'humanisant, tout en devenant plus douce, plus tendre aux hommes, à leurs faiblesses et à leurs misères, la morale moderne, notre morale laïque n'est nullement destinée à déchoir de ce haut idéal. Pour nous aussi, la morale ne commence que là où commence l'effort, la lutte, le sacrifice, le désintéressement. Pour nous aussi, vivre moralement, ce n'est pas simplement nous mettre à la suite de notre nature physique, empirique, et en descendre la pente toujours facile, mais c'est, au contraire, y surajouter de nos propres mains une nature plus haute et plus rare, qui, seule, est vraiment caractéristique de l'humanité, une nature toute spirituelle, dont nous pouvons seuls être les ouvriers, mais dont la construction laborieuse ne serait même pas tentée, tant elle coûte de peine, si nous ne nous y sentions moralement et socialement obligés.

S'il y avait là deux morales très différentes, et même opposées, à faire vivre l'enfant dans un milieu tout empreint d'éducation antique, comme était nécessairement ce milieu scolaire dont Érasme nous décrit l'organisation, on ne pouvait que troubler sa conscience. On ne pouvait qu'en faire un être moralement hybride, divisé contre lui-même, partagé entre le présent et le passé, et affaibli par ces divisions. C'est d'ailleurs ce que pressentaient plus ou moins clairement les docteurs de l'Église, qui dénonçaient les dangers d'une culture exclusivement païenne. Juxtaposées dans le cœur des élèves, ces conceptions divergentes de la vie ne pouvaient que s'affaiblir l'une à l'autre, et laisser l'agent moral dans un véritable désarroi.

En fait, il n'est pas contestable qu'on observe à ce moment comme un fléchissement général du sentiment moral. Je n'en donnerai qu'une preuve qui tient étroitement à ce caractère esthétique de la culture. Quel était, chez les humanistes, le grand ressort de l'activité ? Qu'est-ce qui les poussait à lire, à s'instruire, à produire ? Était-ce l'amour de la patrie, ou de l'humanité, ou le sentiment du devoir qu'a l'homme de cultiver son esprit ? Était-ce quelque généreux enthousiasme ? Nullement. C'est un mobile tout païen, un mobile qui avait été tout-puissant sur les cœurs dans l'Antiquité, mais qui n'a rien de moral, et dont le christianisme, pour cette raison, s'était efforcé de réduire le rôle jadis prépondérant; c'est le goût de la renommée, c'est l'amour de la gloire. Leur but suprême, c'est d'avoir un nom qui coure sur les lèvres des hommes. Déjà, Pétrarque nous avoue que c'est l'amour de la gloire qui l'a arraché au nid domestique et qui lui a fait tenter la carrière littéraire :

*Implumem tepido praeceps me gloria nido*

*Expulit et coelo jussit volitare remoto,*

et, après qu'il a été couronné comme le prince des poètes : *est mihi fama*

*Immortalis honos et gloria sueta laborum.*

De même, dans la préface de *l'Antibarbaros*, Érasme nous rapporte sa vénération pour tous ceux qui étaient parvenus à se faire quelque nom dans les lettres : *Qui in his (litteris) aliquid opinionis sibi parassent, eos ceu numina quaedam venerabar ac suspiciebam. Il les considérait comme des dieux et son rêve était de les imiter. Seule cette prime de la gloire lui paraît pouvoir compenser et expliquer les efforts que l'écrivain doit s'imposer : Quid tantas tamque diuturnas vigilias adiret, si nihil magni sibi promitteret ? Cette passion était même tellement intense et, en même temps, si étrangère à toute considération morale, qu'on la voit parfois provoquer des actes abominables : « Plus d'une fois, dit Burckhardt, en racontant quelque formidable entreprise, des historiens sérieux indiquent comme mobile l'ardent désir de faire quelque chose de mémorable. » C'est le cas de Lorenzino de Médicis qui, mis au pilori par un pamphlet de Molza pour avoir mutilé des statues antiques à Rome, afin de faire oublier cette punition infamante par une action d'éclat qui perpétue à jamais son nom, assassine son parent et son souverain. Et le même historien cite plusieurs exemples du même genre.*

Si j'ai cru devoir insister sur ce trait de mœurs, ce n'est pas seulement parce qu'il est démonstratif et jette une lueur assez vive sur l'esprit de l'époque, mais c'est aussi parce qu'il a eu une répercussion importante et directe en pédagogie. En effet, la vie scolaire ne saurait différer en nature de la vie des adultes dont elle ne peut être qu'une miniature ; par conséquent, le mobile de l'activité, le ressort de la conduite, ne peut être différent ici et là. Si donc c'est l'amour de la gloire qui faisait agir les hommes, il devait paraître

naturel de recourir à ce même stimulant pour faire agir les enfants. Et c'est effectivement ce que recommande Érasme. A la discipline des écoles scolastiques il en oppose une autre toute nouvelle, qui devrait s'adresser uniquement à l'amour-propre, au sentiment de l'honneur, au goût de l'enfant pour la louange. « Le philosophe Lycon, dit-il, estime qu'il y a deux puissants moyens de stimuler l'activité des enfants : le sentiment de l'honneur et la louange... La louange est la mère de tous les arts. Servons-nous donc de ces deux aiguillons. » Et comme l'éloge n'a de valeur que par voie de comparaison, il ne faudra pas craindre de le nuancer, de le graduer, de manière à provoquer l'émulation. Le maître devra, « en comparant les progrès faits par les élèves, les stimuler, exciter entre eux une certaine émulation, *aemulatione quadam inter eos excitata*. Même il sera bon de traduire les louanges sous forme matérielle, ostensible, au moyen de prix promis par avance aux concurrents heureux, *praepositis praemiolis* ». Voilà donc le système des prix, des concours, la discipline de l'émulation, inconnue, comme nous l'avons vu, du Moyen Age, qui fait son apparition. Il importait d'en marquer la date en même temps que de bien déterminer l'état social et moral dont elle est solidaire.

A côté de cette pédagogie littéraire et aristocratique, la doctrine de Rabelais apparaît comme animée d'un souffle moral autrement élevé et puissant. L'humaniste, le lettré ne songe guère qu'à briller, qu'à plaire, qu'à faire goûter, admirer son talent. Il se perd rarement de vue. Il est avant tout assoiffé de louanges, et l'amour de la louange est un sentiment étroitement égoïste. Combien la soif du savoir que Rabelais ressent et qu'il voudrait éveiller chez son élève est plus généreuse ! Cette science intégrale, absolue, qu'il s'agit de réaliser, est un haut idéal que nul ne peut atteindre et qui, planant très haut, oblige les hommes à regarder au-delà et au-dessus d'eux-mêmes. Dans cette poursuite de la science, le savant s'absorbe au point de s'y oublier complètement, et n'est-ce pas ce complet oubli de soi, cette aliénation de la personnalité qui symbolise cette ivresse mystique dont Rabelais fait la condition de la suprême béatitude ? -

D'ailleurs, pour arriver à connaître les choses, il faut bien, de toute nécessité, sortir de soi, de ce monde intérieur d'images où se complaît le pur lettré ; il faut entrer en contact avec la réalité qui nous entoure, vivre dans sa familiarité ; A faut donc y tenir, il faut l'aimer et l'aimer tout entière, sans en rien mépriser. Il faut que rien de ce qu'elle renferme ne nous laisse indifférent. Rappelons-nous cette recommandation de Gargantua à son fils Pantagruel : « Qu'il n'y ait mer, rivière ni fontaine, dont tu ne cognoisses les poissons, tous les oiseaux de l'air, tous les arbres, arbustes et frutices des forêts, toutes les herbes de la terre.... rien ne te soit incongneu. » Et par cela même que l'homme se fait ainsi une idée plus juste, une représentation plus exacte de ce qu'est l'Univers, il se rend aussi mieux compte de la place qu'il y occupe ; se comparant à ce monde immense qui l'entoure, il comprend qu'il en est non le tout, mais une petite partie seulement. Il n'est plus exposé à se prendre pour le centre à quoi tout doit être rapporté ; mais il entrevoit qu'il appartient à un système qui le dépasse infiniment et qui a son centre en dehors de lui.

N'est-ce pas, en effet, ce sentiment que Rabelais exprime dans un passage célèbre, que Pascal, comme on le sait, devait reprendre plus tard, et où il met l'homme en face de l'infini, en face « de cette sphère intellectuelle de laquelle en tous lieux est le centre, et n'a en lieu aucune circonférence » ? N'est-ce pas aussi ce que signifient les perpétuelles invocations que l'on est tout étonné de rencontrer à chaque instant dans ce roman humoristique et d'apparence libertine ? « De par Dieu, dit quelque part un de ses héros, jamais rien ne faisons que son très sacré nom ne soit premièrement loué. » Cette piété se manifeste sous toutes les formes. Tantôt c'est la naïve gratitude du ventre : « Sans point de faute, nous devons louer le bon Dieu notre créateur, servateur, conservateur qui, par ce bon pain, par ce bon vin et frais, par ces bonnes viandes nous guerrit de toutes perturbations tant du corps comme de l'âme, outre le plaisir et volupté que nous avons beuvant et mangeant. » Tantôt c'est le sentiment de la grandeur et de la toute-puissance divine qui se traduit en termes de haute éloquence : « Mets tout ton esprit en Dieu, dit Pautagruel à un prisonnier de guerre qu'il remet en liberté, et il ne te délaissera point. Car de moi, encore que soye puissant comme tu peux voir.... je n'espère en ma force ny en mon industrie, mais toute ma fiance est en Dieu, mon protecteur, lequel jamais ne délaisse ceux qui en lui ont mis leur espoir et pensée... Va-t'en en la paix du Dieu vivant. » Or, on n'altère pas, je crois, le passage de Rabelais en disant que pour lui Dieu n'est qu'un autre nom donné à la nature immense, infinie, à la nature pure et bonne, qui nous nourrit et dont nous dépendons. Ne va-t-il pas jusqu'à faire dire à la prêtresse Bacbuc que cette sphère immense, dont le centre est partout et la circonférence nulle part, nous la nommons Dieu ? Cette piété, ce sentiment de la grandeur de la divinité, n'est donc qu'une autre forme du sentiment de la dépendance où nous sommes vis-à-vis de ce grand tout qui nous entoure, qui nous enveloppe, qui nous domine, mais qui est en même temps la source où nous puisons et alimentons notre vie.

Nous voilà donc incontestablement bien loin de la frivole vanité de l'humaniste tout occupé à plaire et à se faire applaudir. Ce sentiment de dépendance morale, de quelque manière qu'il s'exprime dans la conscience, est un solide rempart contre l'égoïsme. Et cependant, parce que Rabelais est du XVI<sup>e</sup> siècle, nous retrouvons chez lui, quoique plus voilées, certaines des tendances que nous avons rencontrées chez Érasme. Quelque opposition qu'il y ait sous certains rapports entre cette pédagogie et celle des purs lettrés, il y a pourtant entre elles des ressemblances dont il importe de prendre conscience; car comme elles tiennent, évidemment, non à telle ou telle mentalité particulière, mais à l'esprit même du XVI<sup>e</sup> siècle, elles nous aideront à le mieux comprendre.



## Chapitre IV : La pédagogie de la Renaissance (Conclusion)

Nous avons commencé, à la fin du dernier chapitre, à comparer entre eux les deux grands courants pédagogiques du XVI<sup>e</sup> siècle. Ils ne s'opposent pas seulement en ce que l'un fait au savoir, à l'érudition, une place que l'autre réserve presque exclusivement aux belles-lettres ; mais, de plus, ils procèdent d'une inspiration morale tout autre. La manière différente dont ils conçoivent l'éducation intellectuelle aide à comprendre la conception qu'ils se font de l'éducation morale. Une culture scientifique, en effet, a le très grand avantage d'obliger l'homme à sortir de lui-même pour entrer en commerce avec les choses; et, par cela même, elle lui fait prendre conscience de l'état de dépendance où il se trouve vis-à-vis du monde qui l'entoure. Il n'est pas possible que nous nous fassions une représentation, même imparfaite et confuse, de ce qu'est l'Univers, de son immensité, sans que nous apercevions aussitôt que nous n'en sommes pas le centre. Or, ce qui est à la racine de la vie morale, c'est le sentiment que l'homme ne s'appartient pas tout entier. Tout ce qui nous donne quelque conscience de ce qu'il y a d'impersonnel en nous fraye les voies à l'esprit de sacrifice et de dévouement; car, pour que l'homme se donne, se sacrifie à autre chose que lui-même, encore faut-il qu'il relève d'autre chose que lui-même, et qu'il le sente.

Nous avons vu combien ce sentiment est présent et vivant dans l'œuvre de Rabelais. Au contraire, le lettré, le pur humaniste, dans les démarches de son esprit, ne vient se heurter à rien de résistant à quoi il puisse se prendre et dont il se sente solidaire; car il se meut dans un monde de fictions, d'images qu'il a créées de toutes pièces, qui sont ce qu'il veut qu'elles soient, qui se disposent dans son esprit selon la forme qu'il lui plaît de leur donner : ce qui ouvre toute grande la porte à un dilettantisme plus ou moins élégant, mais qui laisse l'homme à lui-même, sans l'attacher à aucune réalité extérieure, à aucune tâche objective. Or, chez les humanistes du XVI<sup>e</sup> siècle, ce danger était encore aggravé par un commerce intime et continu avec la morale ancienne, qui ne pouvait qu'entretenir ce sentiment d'indépendance, cette tendance à l'isolement et à l'égoïsme, puisqu'elle fait de cette indépendance la condition du bonheur. Quand Épicure nous conseille de rechercher notre plaisir individuel, quand les stoïciens nous prescrivent d'extirper les passions qui nous attachent aux êtres divers qui nous entourent, les uns et les autres, sous des formes différentes, nous recommandent, en définitive, de nous affranchir du milieu et de nous isoler en nous-mêmes.

Et cependant, si réelle que soit, sous ce rapport, l'opposition des deux doctrines, elles ne laissent pas de présenter des ressemblances qui témoignent qu'elles ont, au fond, une commune origine, qu'elles sont nées dans un même milieu social dont elles expriment des aspects différents.

Tout d'abord, nous avons signalé dans la morale de l'humanisme comme un fléchissement du sentiment du devoir. Ce qui meut l'humaniste, c'est non pas le respect désintéressé pour la règle qui commande, mais une passion égoïste, bien qu'elle puisse inspirer de grandes choses : le goût de l'éloge, l'amour de la renommée ; ce qui, en pédagogie, avait pour conséquence de faire de l'émulation le ressort essentiel de la discipline. Or, le sentiment du devoir n'est pas moins absent de la morale et de la pédagogie rabelaisienne. Déjà, nous avons vu l'horreur que ressent Rabelais pour tout ce qui est règle : on se rappelle qu'à l'abbaye de Thélème il n'existe de réglementation d'aucune sorte : « Toute leur vie était employée, non par lois, statuts ou règles, mais selon leur vouloir et franc arbitre. » Les Thélémites n'agissent donc pas par devoir, car le devoir est le type même de toute règle ; c'est la règle par excellence. Mais alors comment se fait-il que ces volontés, qui sont ainsi libres de suivre chacune sa direction propre, ne se heurtent pas les unes contre les autres ? L'abbaye de Thélème est une société, et une société ne va pas sans un certain ordre moral. Si cet ordre moral ne résulte pas d'une discipline commune qui fasse la loi aux égoïsmes, comment ceux-ci s'ordonnent-ils et s'accordent-ils ensemble ? Ce qui fait ce miracle apparent, c'est un sentiment que tout Thélémite possède naturellement et que Rabelais appelle l'honneur : « Gens libères, dit-il, bien nés, bien instruits, conversans en compagnies honnestes, ont par nature un instinct et aiguillon qui toujours les pousse à faits vertueux et retire de vice ; lequel ils nommaient honneur. » Or, le sentiment de l'honneur est proche parent de celui qui jouait chez les humanistes un rôle considérable, de l'amour de l'éloge et de la renommée.

Ce qui fait l'honneur, en effet, c'est l'estime et la considération dont nous jouissons, c'est l'opinion qu'autrui a de nous ; or, la gloire, elle aussi, est affaire d'opinion. L'honneur, c'est le diminutif de la renommée. La renommée, la gloire ont pour base l'opinion que tous les hommes en général ont de nous, à quelque société, à quelque condition sociale qu'ils appartiennent ; l'honneur, c'est plutôt l'opinion des hommes qui font partie de notre milieu immédiat. Nous avons perdu notre honneur, quand nous sommes déconsidérés aux yeux de nos proches, de nos pairs, de nos égaux, des gens de notre classe, de notre profession, etc. De même, tout comme la gloire, l'honneur met les hommes en concurrence. Car, quiconque tient à être honoré veut n'être pas honoré moins que ses pairs ; de là, un effort pour ne pas se laisser devancer par les autres et pour les devancer plutôt au besoin. Et c'est bien ainsi que les choses se passaient à Thélème d'après Rabelais : « Par cette liberté (les Thélémites) entrèrent en louable émulation de faire tous ce qu'à un seul voyaient plaie. » Ainsi, le stimulant de l'action est le même chez Rabelais que chez Érasme : c'est, au fond, l'émulation.

En même temps, la nature de ce mobile nous montre que, par un autre côté encore, les deux pédagogies se rapprochent. En effet, il n'est pas nécessaire de démontrer que l'honneur est un sentiment qui a, par lui-même, quelque chose d'aristocratique. Comme

le dit Montesquieu, « la nature de l'honneur est de demander des préférences et des distinctions », et, s'il en fait le principe fondamental du gouvernement monarchique, c'est précisément parce que ce gouvernement « suppose des prééminences, des rangs et même une noblesse d'origine ». N'est-ce pas, d'ailleurs, au sein même de l'aristocratie féodale que le point d'honneur a pris naissance ? Et, s'il a paru si naturel à Rabelais d'attribuer à ce sentiment un tel empire sur l'âme des Thélémites, c'est qu'en définitive Thélème est pour lui le modèle idéal, l'exemplaire parfait de la noble société. C'est qu'en effet l'honneur est surtout une chose de classe ; chaque classe a son honneur, et plus une classe occupe un rang élevé dans l'échelle sociale, plus l'honneur a de prix. Le noble était beaucoup plus sensible à tout ce qui concernait son honneur que le simple roturier ; aussi est-ce dans les milieux aristocratiques que ce stimulant moral a toujours atteint son maximum d'action.

Ainsi la pédagogie de Rabelais n'est pas sans être, elle aussi, orientée dans un sens aristocratique. Et c'est d'ailleurs ce qui ressort de la conception même qu'il se fait de l'idéal pédagogique. Il veut faire avant tout de son élève un savant, un érudit. Mais dans quel but ? Est-ce parce que la science peut servir dans la pratique de la vie, parce qu'en nous faisant connaître les choses elle nous permet de nous y mieux adapter ? Mais il est clair que, dans une multitude de cas tout au moins, l'érudition qu'il recommande est dépourvue de toute utilité pratique. Pour que nous sachions comment il convient de se conduire dans la vie, il n'est pas nécessaire de connaître ce qu'ont dit des choses et Pline, et Athénée, et Dioscoride, et Jullius Pollux, et Galien, et Porphyre, et tant d'autres. Est-ce donc que la science sert comme discipline intellectuelle à informer l'esprit, à exercer et à développer d'une manière générale nos facultés de juger et de raisonner ? Rabelais ne paraît même pas se douter que la science puisse être employée comme un instrument de culture logique. Manifestement, pour lui, ce qui fait le prix du savoir est dans le savoir lui-même, et non dans les effets qu'il peut avoir. Il estime qu'il faut savoir pour savoir, parce qu'il est bon de connaître, et alors même que la science ne servirait à rien dans la vie. Elle a sa valeur en elle-même ; c'est un absolu, une fin en soi, et non un moyen en vue d'une autre fin. C'est ce qui explique la place considérable qu'il fait aux exercices de mémoire dans son plan d'études. A chaque instant, Gargantua est occupé à apprendre, à réciter, à réviser, récapituler les leçons apprises ; on compte jusqu'à huit révisions ou récapitulations dans sa journée scolaire. Mais alors, la science ainsi comprise ne se rapporte à aucun but utile, quel qu'il soit. C'est donc une chose de luxe en un sens, tout comme l'élégance et la politesse de l'humaniste. De même que pour Érasme il est laid de parler une langue inélégante, pour Rabelais il est laid d'ignorer. La science joue chez lui un rôle tout à fait analogue à celui que joue chez les humanistes l'art d'écrire ; c'est non un instrument d'action destiné à servir dans la vie sérieuse, mais une parure dont il est beau que l'esprit soit orné. La culture scientifique est entendue ainsi comme une sorte de culture esthétique.

Ainsi, après avoir marqué par où ces deux courants pédagogiques s'opposent, nous voyons maintenant le point où ils se rencontrent et à partir duquel ils bifurquent. De part et d'autre, l'enfant, et par conséquent l'homme, est considéré comme un objet d'art qu'il faut parer, embellir, beaucoup plutôt que comme une force utile qu'il faut développer en vue de l'action. De part et d'autre, on donne pour objectif à l'éducation non de susciter chez l'élève des énergies productives, non d'armer son esprit pour la lutte, mais de le parer soit d'une richesse luxuriante de connaissances, soit des grâces séduisantes que communiquent les belles-lettres. De part et d'autre, il semble que l'on ait perdu de vue les nécessités immédiates de la vie, et l'urgence qu'il y a à mettre par avance l'enfant en état d'y faire face.

Il semble donc que, d'une manière générale, au XVI<sup>e</sup> siècle, du moins dans toute l'étendue de cette société cultivée dont les idées et les sentiments sont parvenus jusqu'à nous à travers la littérature - car de ce que pensait et sentait le reste du pays nous ne savons rien - on ait conçu comme réalisable, comme en train même de se réaliser, une vie affranchie de toutes ces préoccupations, débarrassée de toutes ces contraintes et de ces servitudes, un genre de vie où l'activité ne serait pas astreinte à se subordonner à des fins étroitement utilitaires, à se canaliser, à se compasser pour s'adapter au réel, mais où, au contraire, elle se dépenserait pour le seul plaisir de se dépenser, pour la gloire et la beauté du spectacle qu'elle se donne à elle-même quand elle se déploie en toute liberté, sans avoir à tenir compte de la réalité et de ses exigences. On vient de sortir du Moyen Âge; on vient de traverser ces longs siècles pendant lesquels les individus et les sociétés ont eu tant de peine à substituer à l'état chaotique, convulsé, précaire, auquel avait donné naissance la dissolution de l'Empire carolingien, une organisation plus stable et plus harmonique. Et alors, maintenant que les hommes sentent le sol plus solide sous leurs pas, que les fonctions sociales se sont régularisées, que l'existence matérielle est devenue plus facile, plus abondante, on dirait que, par contraste avec la sombre et laborieuse période qui a précédé, l'humanité éprouve une impression d'allègement et d'allégresse. L'atmosphère paraît moins lourde aux épaules, on respire plus librement; il semble qu'on se meuve dans un milieu moins résistant, moins rebelle aux désirs humains. De là une sensation de puissance, d'autonomie, d'indépendance, d'activité aisée, que rien n'arrête et qu'il suffit d'abandonner à elle-même.

C'est en vue de cette existence facile, libre, exempte de toute gêne et de toute contrainte, existence que l'on croit non seulement possible, mais actuelle, que l'on se propose de former l'enfant. Voilà ce qui a donné naissance à ces différents systèmes pédagogiques, qui tous s'adressent aux fils d'une aristocratie privilégiée, pour lesquels les difficultés de la vie sérieuse n'existent pas.

Maintenant, à partir de ce point de départ commun, les esprits s'orientèrent dans des directions différentes, et nous avons vu quelles étaient ces directions. Cette libre existence, les uns allaient la chercher dans le commerce des beaux esprits tant du présent que du passé ; les autres, de préférence (car il ne s'agit de rien d'exclusif), dans la pratique de la science et de l'érudition. Pour les uns, il s'agit avant tout de satisfaire les exigences d'un goût délicat; pour les autres, d'apaiser sans obstacle la curiosité ardente qui les travaille. Et, sans doute, ces différences d'orientation ne sont pas chose secondaire et de peu de prix ; il n'est pas indifférent qu'on demande la matière de cette éducation aux sciences ou aux lettres. Quoi qu'on fasse, en effet, alors même que la science est considérée comme une chose de luxe que l'on recherche sans lui demander d'être expressément utile, malgré tout, sans qu'on le veuille, il est difficile qu'elle ne serve à rien, par cela seul qu'elle se rapporte à la réalité; il est difficile, en dépit de tout, qu'il n'y ait pas quelque profit à tirer de connaissances relatives aux choses réelles, et, par cela seul qu'elle nous fait vivre dans leur commerce, la science nous arme plus efficacement pour la lutte, et nous fait bien plus facilement et bien plus naturellement sentir le sérieux de la vie. Ainsi, alors même que le savoir n'est considéré que comme une noble parure, il y a en lui quelque chose qui résiste à ce caractère aristocratique et esthétique, qui le corrige et qui en atténue les conséquences.

Par là s'explique la plus haute inspiration morale qui anime la doctrine de Rabelais. Il y a quelque chose de plus élevé et de plus fécond à faire consister cette vie de luxe à laquelle on aspire dans le savoir que dans l'art d'écrire. Et, cependant, il ne laissait pas d'y avoir un grave danger à ce que la culture scientifique fût ainsi entendue, et rabaissée au rang de culture esthétique : car rien n'est plus contraire à sa nature vraie. La science ne peut être appréciée par l'opinion que si, directement ou indirectement, elle sert à éclairer l'action et si l'on en a conscience. Quand donc on la détourne ainsi de son but véritable, il est fort à craindre que, une fois passé le premier moment d'enthousiasme et d'ivresse où l'on est tout à la joie de connaître librement, de satisfaire cette curiosité, cette soif de savoir récemment allumée, on ne regarde pas au-delà; il est fort à craindre que, passé ce premier moment, la réflexion ne s'éveille, ne s'interroge sur la portée de cette érudition qui se glorifie d'être inutile et de luxe, que, par suite, on ne vienne à en mettre en doute la raison d'être et l'utilité éducative. Il est fort à craindre que l'on ne prépare ainsi les voies à une sorte de scepticisme pédagogique. Et ce qui prouve que ce danger n'a rien d'imaginaire, c'est l'existence dans ce même XVI<sup>e</sup> siècle d'une pédagogie qui n'est ni celle de Rabelais, ni celle d'Érasme, ni celle des érudits, ni celle des humanistes, mais qui présente franchement le caractère que je viens de dire : c'est la pédagogie de Montaigne.

Montaigne écrivit environ cinquante ans après Érasme et après Rabelais. Il connaissait donc leurs idées ; il les avait même vues appliquées au collège de Guyenne où il acheva son enfance, et où les doctrines pédagogiques de la Renaissance commençaient à

entrer dans la pratique. Or, il montre pour les unes et pour les autres une égale indifférence.

Esprit pratique et de bon sens, Montaigne se rend bien compte de ce que la culture littéraire ne se suffit pas à elle-même et ne vaut pas la peine qu'elle coûte. Ce n'est pas qu'il soit insensible aux charmes du beau langage, mais il se refuse à en faire la chose principale de l'éducation : « Ce n'est pas à dire, écrit-il, que ce ne soit une belle et bonne chose que le bien dire, mais non pas si bonne qu'on l'a fait. » Et il regrette tout le temps qu'on y donne : « Suis dépist de quoi nostre vie s'embesogne tout à celà. » La langue est le vêtement de l'idée, mais c'est un vêtement dont le rôle est de laisser transparaître ce qu'il recouvre. Sa principale qualité, la seule qui ait vraiment du prix, c'est la transparence. La parole n'est utile, ne remplit son office que quand elle laisse clairement apparaître l'idée, et elle va contre son but quand elle cherche à briller d'un éclat profus qui attire sur elle l'attention : « L'éloquence fait injure aux choses qui détournent à soy... Je veux que les choses surmontent et qu'elles remplissent de façon l'imagination de celui qui écoute, qu'il n'aye aucun soin des mots. » Puisque c'est donc l'idée qui est la chose essentielle, c'est à elle à donner le branle ; le mot n'en est que le prolongement et il n'y a pas lieu, par conséquent, de soumettre la faculté verbale, la faculté de l'expression, à une culture spéciale. Que la pensée soit ferme, claire, et les paroles suivront de même : « C'est aux paroles à servir et à suivre, et que le gascon y arrive si le français n'y peut aller. » « Que notre disciple soit bien pourvu de choses (d'idées), les paroles ne suivront que trop, il les traînera si elles ne veulent suivre. » On conçoit que, dans ces conditions, il n'attache pas une très grande importance à l'étude des langues anciennes. Sans doute, esprit très peu révolutionnaire, il ne va pas jusqu'à en faire fi, mais la manière dont il en parle ne témoigne pas d'un bien grand enthousiasme : « C'est un bel et grand agencement, sans doute, que le grec et le latin; mais on l'achète trop cher. » Il voudrait tout au moins qu'on y consacrait moins de temps. Même la langue nationale et les langues étrangères lui paraissent beaucoup plus utiles à connaître. C'est par elles, suivant lui, qu'il faudrait commencer : « Je voudrais premièrement bien savoir ma langue et celles de mes voisins où j'ay plus ordinaire commerce. »

Mais alors la culture littéraire écartée va sans doute être remplacée par la culture scientifique ? Nullement. Partant de la notion même que les pédagogues de son temps, j'entends les plus favorables à la science, se font de celle-ci, il en tire la conclusion qui y est logiquement impliquée, à savoir qu'elle est sans utilité pédagogique.

Tout d'abord, qu'elle puisse servir à rendre plus heureux, à prévenir ou à atténuer les misères inhérentes à notre condition d'homme, c'est ce qui ne vient même pas à la pensée de Montaigne. Et, en effet, si la science consiste surtout à savoir ce que tous les Anciens ont dit des choses, de la santé et de la maladie, comment cette vaine érudition pourrait-elle, en quoi que ce soit, diminuer la part de la douleur en ce monde ? « De quel fruit pouvons-nous estimer avoir été à Varro et à Aristote cette intelligence de tant

de choses ? Les a-t-elle exemptés des incommodités humaines ? Ont-ils été deschargez des accidents qui pressent un crocheteur ? Ont-ils tiré de la logique quelque consolation dans la goutte ? Pour avoir sceu comme cette humeur se loge aux jointures, l'en ont-ils moins sentie ? A-t-on trouvé que la volupté et la santé soient plus savoureuses à celui qui sçait l'astrologie et la grammaire ?... J'ay veu en mon temps cent artisans, cent laboureurs plus sages et plus heureux que des recteurs de l'Université. » Tout ce qui importe, c'est de savoir bien supporter ces misères inévitables, c'est de savoir bien goûter les joies que la nature nous octroie par compensation. Or, cela ne s'apprend pas. Un paysan sait mourir aussi courageusement qu'un philosophe : « Fussé-je mort moins allégrement avant d'avoir lu les Tusculanes ? » N'est-ce pas, à peu de chose près, le langage que tiennent les modernes détracteurs de la science, quand ils l'accusent de n'être qu'une inutile description de la réalité, qui peut bien nous renseigner sur ce qui est, mais sans nous rien apprendre sur ce que nous devons vouloir, sur les fins que nous devons chercher à réaliser, c'est-à-dire sur ce qu'il nous importe le plus de connaître ?

A défaut d'utilité pratique, la science a-t-elle du moins une utilité pédagogique ? Si elle ne sert guère à nous guider dans la vie, peut-elle aider du moins à façonner l'intelligence ? Pas davantage. Comme Rabelais, Montaigne ne voit dans la science qu'une accumulation de connaissances que l'on peut bien déposer dans l'enfant, mais qui lui restent extérieures. Nombreux et bien connus sont les passages où Montaigne compare l'esprit à un vase dans lequel on verse la science. Or, de même que la forme d'un vase ne dépend pas du liquide qu'il renferme, la forme de l'esprit n'est pas moins indépendante de la science qu'il se trouve contenir. La science ne saurait le modeler. Ce n'est pas elle qui fait la droiture du jugement, de même que l'on peut posséder un jugement droit sans aucune espèce de science. « La science et la vérité peuvent loger chez nous sans jugement, et le jugement y peut être aussi sans elle. » Tel est le sens véritable de ces aphorismes si célèbres où, sous des formes différentes, Montaigne nous recommande de préférer en toutes choses « une tête bien faite à une tête bien pleine ». On vante souvent ce précepte et les préceptes similaires comme de parfaits modèles de sagesse pédagogique. On ne voit pas qu'ils expriment avant tout une profonde indifférence pour la science, un vif sentiment de son inefficacité éducative. Si Montaigne oppose aussi formellement l'instruction et le jugement, c'est qu'il ne voit pas que l'instruction bien employée est un moyen, et le meilleur, de cultiver le jugement. Il ne sent pas que dans la science il y a non seulement un trésor de connaissances accumulées, mais des méthodes de penser que nous ne pouvons apprendre ailleurs ; et que, par conséquent, en initiant l'esprit de l'enfant à la science, non seulement on le meuble, mais on le forme. La scolastique avait, elle, un sens beaucoup plus exact de l'utilité pédagogique des disciplines scientifiques. En fait de science, elle ne connaissait,

il est vrai, que la dialectique, mais par la dialectique elle entendait donner aux esprits une forte culture logique. Au XVI<sup>e</sup> siècle, la dialectique discréditée est reléguée au rang des curiosités pédagogiques ; mais rien n'a pris sa place.

Mais alors, si la science ne sert ni à diriger notre pratique ni à former notre intelligence, faut-il donc l'exclure totalement de l'éducation ? Montaigne aisément en ferait le sacrifice sans beaucoup de peine il va jusqu'à louer ceux qui y renoncent systématiquement « J'ay pris plaisir de voir en quelque lieu des hommes, par dévotion, faire vœu d'ignorance, comme de chasteté, de pauvreté, de pénitence ; c'est aussi chastrer nos appétits désordonnés d'émousser cette cupidité qui nous époinçonne à l'estude des livres, et priver l'âme de cette complaisance voluptueuse qui nous chatouille par l'opinion de la science ; et est richement accomplir le vœu de pauvreté d'y joindre encore celui de l'esprit. » Cependant, Montaigne est un esprit trop conservateur et trop modéré pour pousser les choses à cette rigueur. Il ne va donc pas jusqu'à réclamer qu'on entretienne l'enfant dans un état d'ignorance systématique. Seulement, puisque la science est une chose inutile, elle ne peut servir que d'ornement à l'esprit ; par conséquent, il ne faut la rechercher qu'à ce titre, c'est-à-dire qu'il ne faut pas lui donner plus de temps et de peine que n'en mérite une agréable superfluité. « La doctrine (id est la science) tient rang entre les choses nécessaires à la vie comme la gloire, la noblesse, la dignité ou, pour le plus, comme la beauté, la richesse et telles autres qui y servent (à la vie), mais de loin et plus par fantaisie que par nature. » La science est une parure extérieure pour le discours, qu'elle enrichit, auquel elle donne plus d'intérêt et de diversité. Mais elle ne tient pas au fond des choses. « La plupart des instructions de la science... ont plus de montre que de force, et plus d'ornement que de fruit. » On conçoit de quel profit peut être une science reçue et enseignée dans cet esprit.

Montaigne passe généralement pour un classique et figure à ce titre dans tous nos programmes. On en recommande la lecture comme celle d'un pédagogue dont les futurs éducateurs ne sauraient trop méditer la pensée. Il est douteux pourtant que sa doctrine ait la vertu reconfortante qu'on lui attribue si libéralement. Il en est peu qui soit plus décourageante. Et, en effet, si, comme nous venons de le voir, ni les belles-lettres ni la science ne servent à rien d'utile, où donc faudra-t-il aller chercher la matière de l'enseignement sérieux ? Il ne reste plus grand-chose qui puisse être enseigné. En somme, Montaigne n'est pas loin d'aboutir à une sorte de nihilisme pédagogique plus ou moins consistant. De fait, sa pensée, c'est que l'éducateur ne peut rien sur ce qui constitue le fond de notre nature. Celle-ci se dérobe à toute influence profonde. « Nature peut tout, dit-il, et fait tout. » C'est elle qui importe. Il répète sans cesse que nous possédons en naissant, à l'état inné, toute la science qui nous est nécessaire pour vivre. « Il ne nous faut guère de doctrine pour vivre à notre aise, et Socrate nous apprend qu'elle est en nous et la manière de la trouver et de s'en ayder. » Tous les produits de la civilisation, quels qu'ils soient, science, enseignement moral, religion, usages de toutes



sortes, ne sont à ses yeux qu'une sorte de vêtement extérieur dont l'esprit s'enveloppe plus ou moins élégamment, mais qui n'atteint pas la substance de notre âme. Or, qu'est-ce que peut être une éducation qui attache si peu d'importance aux acquêts de la civilisation humaine, qu'elle a précisément pour fonction de transmettre ? La seule éducation qui soit possible dans cette doctrine, c'est une éducation toute pratique. Ce sens naturel, ce jugement inné, il faut que l'enfant apprenne à l'appliquer dans ses relations avec les hommes et les choses, il faut qu'il s'exerce à s'en servir de façon à pouvoir discerner ce qui est utile et ce qui ne l'est pas, à peu près comme le fait l'animal qui, sans science, sait si bien ce qui lui convient. Il faut donc qu'il acquière ce qu'on appelle de l'expérience, de la pratique, et que son gouverneur l'y aide autant qu'il est possible. Mais, de culture proprement intellectuelle, de culture qui ait pour objet de former l'intelligence en tant que telle, il ne saurait être question. Comment serait-elle possible ? Toute matière manque pour l'alimenter. Et, d'ailleurs, la pratique suffit à diriger notre conduite. Or, l'éducation pratique puisque la raison naturelle, aidée par l'expérience, n'est pas de celles qui puissent vraiment se donner à l'école; cette éducation, nous la recevons surtout de la vie, et elle se prolonge pendant toute notre existence. Voilà donc le rôle du maître et, par suite, de l'éducateur proprement dit, réduit à bien peu de chose.

Si j'ai tenu à définir l'esprit de cette doctrine, ce n'est pas raison de l'intérêt qu'elle présente lorsqu'on l'envisage en elle-même, mais c'est surtout parce qu'elle met en pleine lumière le vice inhérent à la pensée pédagogique du XVI<sup>e</sup> siècle. Nous venons de voir qu'elle aboutit à une sorte de nihilisme pédagogique. Or, d'un autre côté, elle n'est que le développement logique des principes posés par les grands pédagogues du temps. Elle repose, en effet, sur un certain nombre de postulats que Montaigne n'a pas inventés, mais qu'il emprunte à ses contemporains. Elle est contenue tout entière dans la conception que Montaigne se fait des belles-lettres, de la science, et de leur rôle éducatif ; or, ces notions ne lui sont pas personnelles, il les a reçues d'Érasme, de Rabelais et des autres. Seulement, il en a tiré les conséquences qu'elles impliquaient, et que ses devanciers immédiats, dans le feu de leur enthousiasme, n'avaient pas aperçues. Si l'étude des belles-lettres ne sert qu'à apprendre à écrire, si les sciences se réduisent à une inutile érudition, il faut dire alors que l'éducation n'atteint que la surface extérieure de l'esprit, mais ne réussit pas à en entamer le fond. Son œuvre est toute de façade, et on peut se demander si elle vaut le prix qu'elle coûte. Dès lors, il n'y a plus place pour aucune foi pédagogique, et que dire d'une pédagogie qui n'est susceptible d'éveiller aucune foi chez ceux qu'elle entend inspirer ?

Le XVI<sup>e</sup> siècle est donc une époque de crise pédagogique et morale. Sous l'influence des changements survenus dans l'organisation économique et sociale, une éducation nouvelle est devenue nécessaire. Mais, cette éducation, les penseurs du temps ne la conçoivent que sous la forme d'une éducation aristocratique et, directement ou

indirectement, esthétique, dont nous venons de voir tous les dangers. Bien qu'une éducation scientifique, telle que se la représente Rabelais, fût certainement supérieure à l'éducation purement littéraire recommandée par Érasme, cependant, elle aussi avait le tort grave de rester étrangère à la vie sérieuse, et de n'occuper les esprits qu'à un noble jeu. La question se pose donc de savoir si, quand ces conceptions, encore toutes théoriques, vont entrer en contact avec la réalité, quand les praticiens s'y emploieront pour les faire passer dans les faits, ils en découvriront, par l'expérience, les défauts fondamentaux et s'efforceront de les corriger, ou bien, au contraire, si nous allons voir se constituer un système scolaire qui ne sera que la réalisation de cette idée vicieuse. Tel est le grave problème pratique qu'avait à résoudre le XVI<sup>e</sup> siècle, et de la solution duquel dépendait l'avenir intellectuel et moral de notre pays. Car il est évident que, suivant la voie dans laquelle on va s'engager, l'esprit français est destiné à s'orienter dans des directions tout à fait différentes. Les responsabilités de la solution qui va intervenir incombent, d'ailleurs, moins à l'Université dont le rôle scolaire va cesser d'être prépondérant, qu'à une nouvelle corporation enseignante qui, en peu de temps, deviendra toute-puissante : ce sont les Jésuites. C'est à déterminer la nature de leur influence et les conditions de leur succès que seront consacrés les prochains chapitres.

## Chapitre V : Les Jésuites

Nous avons vu dans les derniers chapitres comment, à l'époque de la Renaissance, et sous l'influence des changements survenus dans l'organisation économique et politique, le besoin d'un nouveau système d'éducation se fit sentir chez tous les peuples européens. Ainsi se produisit un éveil de la réflexion pédagogique sans exemple jusque-là dans l'histoire. Les consciences les plus éclairées du siècle, pour répondre aux besoins qui travaillaient l'opinion publique et qu'elles étaient les premières à ressentir, se posèrent le problème de l'éducation dans toute sa généralité et entreprirent de le résoudre avec toute la méthode et l'étendue d'informations que permettait l'époque. De là ces grandes doctrines pédagogiques dont nous avons essayé de fixer les traits principaux et, qui toutes se proposaient de déterminer d'après quels principes le système d'enseignement devait être réorganisé, pour être mis en harmonie avec les exigences du temps. Mais, telles que nous les trouvons exposées dans les oeuvres d'Érasme, de Rabelais, de Vivès, de Ramus, ces doctrines ne sont encore que des systèmes d'idées, des conceptions toutes théoriques, des plans et des projets de reconstruction ; il nous faut maintenant rechercher ce qui en est passé dans la pratique, ce que devinrent ces théories quand, sortant du monde de l'idéal, elles tentèrent de pénétrer les faits.

Sans doute, s'il était de règle que les doctrines pédagogiques se réalisent adéquatement sous la forme même que leur ont donnée les penseurs qui les ont conçues, si la réalité scolaire ne faisait que les refléter fidèlement, la question ne présenterait qu'un intérêt secondaire. Mais je ne sais pas s'il existe un seul cas dans l'histoire où l'on ait vu l'idéal proposé par un pédagogue passer tout entier et sans modifications essentielles dans la pratique. Est-ce que les théories de Rousseau ont jamais été appliquées à la lettre ? Si grande qu'ait été l'influence de Pestalozzi, il est à peu près le seul qui ait essayé de pratiquer strictement la méthode à laquelle il a attaché son nom, et les échecs de ses tentatives démontrent assez que cette méthode n'était praticable qu'à condition de se transformer. C'est qu'en effet, les grands pédagogues ont le plus souvent des tempéraments d'outranciers. Ils sentent vivement ce qui manque, les besoins récemment éveillés et qui n'ont pas encore obtenu satisfaction ; quant à ceux qui sont satisfaits depuis longtemps, précisément parce qu'ils ne réclament rien, ils n'en ont que faiblement conscience, et par suite ils n'en tiennent guère compte dans leurs constructions. De là, des systèmes unilatéraux, exclusifs, qui ne peuvent devenir viables qu'en s'élargissant, qu'en tempérant leur simplisme constitutionnel, qu'en s'ouvrant à des préoccupations différentes de celles dont à l'origine ils s'étaient presque exclusivement inspirés. C'est au contact de la réalité, c'est au moment où elles essayent de passer dans les faits que les idées pédagogiques se dépouillent de leur intransigeance initiale. Sans doute, pour comprendre ce qu'elles deviennent une fois

entrées dans la pratique, il est nécessaire de les connaître, telles qu'elles ont été conçues par les pédagogues révolutionnaires, car elles sont, sous cette forme, le ferment de l'évolution qui les réalise. Mais, d'autre part, lorsque cette évolution ne se borne pas à leur donner une enveloppe extérieure, un corps matériel et visible, mais les transforme en les réalisant, elle fait partie de leur histoire interne, et à ce titre, mérite tout particulièrement l'attention.

D'ailleurs, en l'espèce, la question est d'autant plus importante que la pédagogie de la Renaissance avait posé un problème qu'elle laissait irrésolu et que la pratique seule devait trancher. En effet, nous avons constaté l'existence de deux courants pédagogiques différents. Pour les Uns, épris avant tout de savoir, l'objet principal de l'éducation devait être de former des intelligences encyclopédiques ; les autres, au contraire, amoureux de bien dire plutôt que de science proprement dite, visaient avant tout à faire des esprits polis, cultivés, sensibles aux charmes du beau langage, aux joies délicates que l'on goûte dans le commerce des beaux esprits, et capables d'y tenir eux-mêmes un rôle honorable. Assurément, ces deux courants n'allaient pas jusqu'à s'opposer et à s'exclure ; il n'est même pas un seul des grands génies de la Renaissance qui n'ait plus ou moins senti l'action de l'un et de l'autre à la fois. Mais, d'un autre côté, il y avait entre eux trop de différence pour qu'un même esprit ait pu sentir l'un et l'autre également. Nous avons même vu que la valeur éducative de ces deux conceptions était très inégale. Rabelais n'est pas sans apprécier le savoir d'un discours fait suivant les règles, puisque Eudémon, dont il oppose la grâce à la lourde gaucherie de Gargantua, est passé maître dans cet art ; cependant, il est bien certain que les préoccupations littéraires ne sont pas, chez lui, prépondérantes. Érasme, de son côté, est loin de mépriser l'érudition, puisqu'il réclame du maître un savoir étendu ; mais ce savoir n'est pour lui qu'un moyen de mieux initier l'élève aux lettres anciennes, de lui en faire mieux comprendre les beautés, et de lui apprendre à les imiter. De ces deux courants qui se disputent les esprits, lequel va l'emporter sur l'autre et mettre sa marque sur notre système scolaire ? On voit toute la gravité du problème. Deux voies s'ouvraient à notre esprit national ; suivant celle où il va s'engager, il en sortira transformé dans deux sens tout à fait différents.

Ce n'est pas tout. Nous avons vu que ces deux courants, malgré les différences qui les séparent, ont pourtant un trait commun : c'est qu'ils procèdent tous deux comme d'un esprit aristocratique. De part et d'autre, les qualités qu'il s'agit de faire acquérir à l'élève sont des qualités de luxe qui ne répondent à aucune fin utile. Si, suivant Érasme, il faut étudier les littératures anciennes, c'est pour devenir un esprit élégant, un causeur disert, un écrivain agréable. Si Rabelais conseille une large culture scientifique, ce n'est pas parce que la science est utile et dans la mesure où elle est utile ; c'est parce qu'il est, suivant lui, beau de savoir pour savoir. D'un côté comme de l'autre, on ne semble pas se douter que l'éducation est, avant tout, une fonction sociale, solidaire des autres

fonctions, qu'elle doit par conséquent préparer l'enfant à tenir sa place dans la société, à jouer un rôle utile dans la vie. A voir l'idée que les uns et les autres se font de l'éducation, on dirait vraiment que l'enfant est appelé à passer toute son existence dans la compagnie de gentilshommes et de gentilles dames, comme étaient les habitants de Thélème, en douces ou en doctes conversations, échangeant de jolis propos ou de nobles idées, mais sans avoir jamais à employer ses forces dans des tâches définies. On ne dirait pas qu'il y avait au même moment des hommes occupés à des fonctions sociales déterminées, des artisans et des marchands, des soldats et des prêtres, des magistrats et des hommes d'État. Mais, si l'éducation ne doit préparer l'enfant à aucune de ces professions particulières, elle doit cependant le mettre en état d'aborder utilement celle qu'il choisira le moment venu.

Or, a priori, il ne paraît pas téméraire de penser que, en passant du domaine de la théorie dans le domaine de la pratique, ces conceptions pédagogiques vont presque nécessairement se défaire de ce caractère aristocratique qui les viciait. En effet, quand on spéculé dans le silence du cabinet, on peut bien laisser sa pensée se mouvoir dans un monde idéal, où elle ne rencontre pas de résistance, et perdre de vue les nécessités les plus immédiates de l'existence. Mais, quand on essaye de faire passer ces spéculations dans les faits, il est bien difficile qu'on ne s'éveille pas de cette espèce de rêve ; il est bien difficile de ne pas sentir que la vie sérieuse n'est pas faite uniquement de loisirs noblement occupés, que l'homme n'est pas seulement un objet d'art qu'il s'agit de polir et de ciseler. Dès lors, il est légitime de s'attendre à ce que la pédagogie de la Renaissance, en essayant de descendre dans la pratique scolaire, ait été amenée à se corriger et à se transformer. On pourrait concevoir, par exemple, qu'au lieu de réclamer de l'enfant une érudition inutile, on ait senti la nécessité de faire un choix, et de lui enseigner exclusivement les connaissances les plus aptes soit à former son jugement, soit à le diriger dans la vie ; que, au lieu de le mettre en contact avec la civilisation ancienne dans le seul but de lui apprendre à écrire et à parler élégamment, on s'en soit servi comme d'un moyen d'élargir son expérience des hommes et des choses, de lui faire connaître une autre humanité que celle qu'il voyait autour de lui, d'autres croyances, d'autres pratiques, d'autres manières de penser que celles dont il avait l'habitude. Je n'indique, d'ailleurs, ces changements possibles qu'à titre d'exemple, et pour montrer comment ces théories du XVI<sup>e</sup> siècle, sans même modifier leurs principes essentiels, pouvaient cependant, sous l'influence ressentie des nécessités de la vie, prendre un aspect nouveau.

Tels sont les problèmes pratiques qui se posaient vers le milieu du siècle. Or, nous allons voir que les solutions intervenues sont presque à l'opposé de ce que les analogies les plus légitimes permettaient de prévoir. Nous disions tout à l'heure que généralement, quand une doctrine pédagogique entre dans la période d'application, elle se corrige, s'atténue, perd son simplisme primitif. Tout au contraire, l'idéal pédagogique

de la Renaissance est devenu, en se réalisant, plus exclusif, plus outré, plus unilatéral. Le caractère aristocratique et esthétique que nous lui avons reproché, loin de se tempérer, n'a fait que s'exagérer. L'enseignement est devenu plus étranger aux besoins de la vie réelle. Mais n'anticipons pas les événements, et voyons comment ils se sont déroulés.

Bien que les collèges de l'Université aient été pendant des siècles l'asile de la scolastique, ils s'ouvrirent relativement vite aux idées nouvelles. Au moment où Érasme, Vivès et Rabelais étaient écoliers, c'est-à-dire aux environs de l'an 1500, le vieil enseignement était encore en vigueur, puisqu'ils le reçurent ; trente ans plus tard, sous François 1<sup>er</sup>, la réforme était, sinon accomplie, du moins en train de s'accomplir. Partout ou presque partout les lettres anciennes et l'érudition prenaient la place que la dialectique avait occupée jusque-là. Tout le monde a présent à l'esprit l'enthousiasme avec lequel Rabelais salue l'aurore des temps nouveaux : « Dans ma jeunesse, dit-il, le temps était ténébreux et sentait l'infélicité et calamité des Gots, qui avaient mis à destruction toute bonne littérature... Mais, par la bonté divine, la lumière et dignité ha esté de mon âge rendue aux lettres... Maintenant toutes disciplines sont restituées, les langues instaurées, grecque, sans laquelle c'est honte qu'une personne se die scavante, hébraïque, caldaïque, latine... Tout le monde est plein de gens scavants, de précepteurs très doctes, de librairies très amples, et m'est advis que ny au temps de Platon ny de Cicéron n'était telle commodité d'étude qu'on y veoit maintenant. » C'est avec une égale confiance qu'Étienne Dolet nous parle de la révolution qui s'est accomplie sous ses yeux : « N'avais-je pas raison, s'écrie-t-il, de rendre hommage aux lettres et à leur triomphe ? Elles ont repris leur lustre antique et, en même temps, leur véritable mission, qui est de faire le bonheur de l'homme, de remplir sa vie de tous les biens. Elle grandira cette jeunesse qui, en ce moment, reçoit une bonne et libérale instruction, et avec elle croîtra l'estime publique pour les lettres; elle fera descendre de leurs sièges les ennemis du savoir; elle occupera les emplois publics, elle entrera dans les conseils du roi, elle administrera les affaires de l'État et elle y apportera la sagesse. »

Pour savoir ce que devinrent les théories pédagogiques de la Renaissance quand elles entrèrent dans la pratique, il semble donc qu'il n'y ait qu'à rechercher comment l'Université les entendit et les appliqua. Mais ce qui empêche de procéder ainsi, ce qui complique la question, c'est un grand changement qui se produisit au même moment dans notre organisation scolaire. Jusque-là, l'Université avait seule le monopole et la responsabilité de l'enseignement, et, par conséquent, c'est d'elle, et d'elle seule, que dépendait l'avenir des réformes pédagogiques. Mais, vers le milieu du XVI<sup>e</sup> siècle, en face de la corporation universitaire, se constitue une nouvelle corporation enseignante, qui va déposséder l'Université de son monopole, qui va même conquérir, avec une rapidité extraordinaire, une sorte d'hégémonie dans la vie scolaire, c'est la corporation des Jésuites.

Ce qui avait suscité l'ordre des Jésuites, c'est le besoin ressenti par la catholicité d'arrêter les progrès de plus en plus menaçants du protestantisme. Avec une extraordinaire rapidité, les doctrines de Luther et de Calvin avaient gagné l'Angleterre, l'Allemagne à peu près tout entière, la Suisse, les Pays-Bas, la Suède, une notable partie de la France. En dépit de toutes les rigueurs déployées, l'Église se sentait impuissante et commençait à craindre que l'empire du monde ne lui échappât définitivement. C'est alors que, pour endiguer l'hérésie et la refouler mieux, si c'était possible, Ignace de Loyola eut l'idée de lever une milice religieuse d'un genre tout à fait nouveau. Il comprit que les temps étaient passés où l'on pouvait gouverner les âmes du fond d'un cloître. Maintenant que les hommes, emportés par leur mouvement propre, tendaient à échapper à l'Église, il fallait que l'Église se rapprochât d'eux pour pouvoir agir sur eux. Maintenant que les personnalités particulières commençaient à se dégager de l'homogénéité intellectuelle et morale qui avait été la loi des siècles précédents, il fallait être près des individus, pour pouvoir exercer sur eux une action qui pût s'accommoder à la diversité des esprits et des tempéraments. En un mot, au lieu de ces lourdes masses monastiques qu'avait connues le Moyen Age et qui, immobiles à leur poste, se bornaient à repousser les attaques quand elles se produisaient, mais sans savoir prendre elles-mêmes l'offensive, il fallait constituer une armée de troupes légères qui, perpétuellement en contact avec l'ennemi, bien informées par suite de tous ses mouvements, fussent en même temps assez alertes, assez mobiles pour pouvoir se porter au moindre signal partout où il y avait danger, et aussi assez souples pour savoir varier leur tactique suivant la diversité des hommes et des circonstances, et cela tout en poursuivant partout et toujours le même but, en coopérant au même plan. La Compagnie de Jésus fut cette armée.

Ce qu'elle a, en effet, de distinctif, c'est qu'elle sut réunir en elle deux caractères que le Moyen Age eût trouvés inconciliables et contradictoires. D'une part, les Jésuites appartiennent à un ordre religieux, tout comme les Dominicains ou les Franciscains ; ils ont un chef, ils sont soumis tous à une même règle, à une discipline commune; même la passivité de l'obéissance, l'unité de vues et d'action, n'ont été portées, dans aucune milice soit laïque, soit religieuse, à un si haut degré. Le Jésuite est donc un prêtre régulier. Mais, d'un autre côté, il a en même temps tous les caractères du prêtre séculier; il en porte l'habit; il en remplit les fonctions, il prêche, il confesse, il catéchise ; il ne vit pas à l'ombre d'un monastère, mais il se mêle à la vie du monde. Pour lui, le devoir consiste non à se mortifier la chair, à jeûner, à s'abstenir, mais à agir, à réaliser la fin de la Société. « Laissons, disait Ignace de Loyola, laissons les ordres religieux nous surpasser par les jeûnes, les veilles, par la sévérité du régime et l'habit qu'ils s'imposent pieusement. » « Je crois qu'il vaut mieux, pour la gloire de Notre-Seigneur, conserver et fortifier l'estomac et les autres facultés naturelles que de les affaiblir... Vous ne devez pas attenter à votre nature physique parce que, si vous l'épuisez, la nature intellectuelle ne peut plus agir avec la même énergie. »

Non seulement le Jésuite doit se mêler au monde, mais il doit s'ouvrir aux idées qui y règnent. Pour pouvoir mieux diriger le siècle, il faut qu'il en parle la langue, il faut qu'il s'en assimile l'esprit. Ignace de Loyola avait le sentiment qu'un changement profond s'était fait dans les mœurs, sur lequel il n'y avait plus à revenir; que des goûts de bien-être, d'une existence moins rude, plus facile, plus souriante, s'étaient éveillés que l'on ne pouvait songer à étouffer ou à tromper; que l'homme était devenu plus pitoyable pour ses souffrances et celles de ses semblables, plus économe de la douleur, et que, par conséquent, c'en était fait de l'ancien idéal du renoncement absolu. Pour empêcher les fidèles de s'éloigner de la religion, les Jésuites s'ingénierent donc à la désarmer de son ancienne sévérité ; ils la rendirent aimable, inventèrent toute sorte d'accommodements pour en rendre l'observance facile. Il est vrai que, pour rester fidèles à la mission qu'ils s'étaient assignée, pour éviter de paraître encourager par leur propre exemple les novateurs qu'ils combattaient, il leur fallait en même temps garder à la lettre du dogme son immutabilité. On sait comment ils se tirèrent de cette difficulté et surent concilier ces exigences contraires, grâce à une casuistique dont on a souvent signalé la souplesse excessive et les raffinements trop ingénieux. Tout en maintenant, sous leur forme consacrée, les prescriptions traditionnelles du christianisme romain, ils surent pourtant les mettre à la portée non seulement de la faiblesse humaine en général - il n'est pas de religion qui ait jamais échappé à cette nécessité -mais de la frivolité élégante des classes aisées du *XVI<sup>e</sup>* siècle, de ces classes aisées qu'il importait tant de disputer à l'hérésie et de conserver à la foi. Et c'est ainsi que, tout en se faisant essentiellement les hommes du passé, les défenseurs de la tradition catholique, ils surent témoigner pour les idées, les goûts, et même pour les défauts du temps, une complaisance qu'on leur a souvent, et non sans raison, reprochée, jouant ainsi un double personnage, conservateurs, réactionnaires même, par un côté, libéraux par un autre : politique complexe, dont il importait de montrer ici la nature et les origines, car nous la retrouverons à la base de leur pédagogie.

Mais ils eurent tôt fait de comprendre que, pour arriver à leur but, ce n'était pas assez de prêcher, de confesser, de catéchiser, mais que le véritable instrument de la domination des âmes, c'était l'éducation de la jeunesse. Ils résolurent donc de s'en emparer. Un fait, en particulier, leur en faisait sentir l'urgence. Il fallait fermer les yeux à l'évidence pour ne pas voir que les nouvelles méthodes qui tendaient fortement à s'acclimater dans les écoles ne pouvaient que frayer la voie à l'hérésie. On avait vu, en effet, les plus grands esprits du temps, les humanistes les plus illustres se convertir ouvertement à la religion nouvelle: c'était le cas de Dolet, de Ramus, de Mathurin Cordier, de la plupart des professeurs du Collège de France, récemment fondé par François 1<sup>er</sup>. C'est donc que l'humanisme constituait, par lui-même, une menace pour la foi. Et il est clair, en effet, que le goût immodéré pour le paganisme devait avoir pour effet de faire vivre les esprits



dans un milieu moral qui n'avait absolument rien de chrétien. Si donc on voulait atteindre le mal à sa source, il fallait, au lieu d'abandonner le courant humaniste à lui-même, s'en rendre maître et le diriger.

Par elle-même, l'entreprise constituait un recul, un mouvement rétrograde qui ramenait notre organisation scolaire à plusieurs siècles en arrière. En effet, depuis le commencement de notre histoire, nous avons vu l'enseignement se laïciser d'une manière progressive et ininterrompue. Né à l'ombre des églises et des monastères, il s'en est peu à peu affranchi, s'est constitué avec les Universités un organe spécial, distinct de l'Église et qui, tout en rappelant par certains de ses caractères ses premières origines, ne laissait pas d'être en partie laïque. Voilà que, avec les Jésuites, le centre de la vie scolaire se trouve de nouveau reporté là où il était trois ou quatre siècles plus tôt, c'est-à-dire au sein même du sanctuaire. Tout comme au temps de saint Colomban ou de saint Benoît, quoique sous des formes et dans des conditions nouvelles, l'enseignement va redevenir la chose d'un ordre religieux.

Précisément parce que cette entreprise allait contre le sens général de notre évolution scolaire, elle souleva de formidables résistances. Les Jésuites eurent contre eux tous les grands pouvoirs de l'État, clergé, université et parlement, et pourtant ils triomphèrent de tous les obstacles accumulés sur leur route.

Pour enseigner, il leur fallait pouvoir ouvrir un collège. Un de leurs protecteurs, Guillaume Duprat, évêque de Clermont, leur en procura le moyen ; il leur laissa, par testament, une somme importante destinée à la création d'un établissement scolaire. Mais l'ordre des Jésuites n'était pas reconnu en France et, par conséquent, n'avait pas capacité légale pour acquérir les biens qui leur avaient été légués. Il leur fallait pour cela des lettres patentes du roi. Ils finirent par les obtenir de Henri II en 1551. Mais, ces lettres, le Parlement refusa de les enregistrer, et il fut soutenu dans sa résistance par l'évêque de Paris, et par la Faculté de théologie, qui déclara la nouvelle Société « dangereuse en ce qui concerne la foi, ennemie de la paix de l'Église, funeste à l'état monastique ». La raison de cette opposition, c'est que tout le monde sentait bien que l'obéissance passive à laquelle les Jésuites s'étaient engagés vis-à-vis de Rome était la ruine de l'Église gallicane, à laquelle l'épiscopat et la Faculté de théologie étaient profondément attachés. En vain, le roi réitéra ses volontés ; le Parlement persista dans son refus, et ce fut seulement au bout de dix ans que les Jésuites obtinrent de l'assemblée du clergé qui se tint à Poissy (à l'occasion du colloque) le droit de fonder un collège, non en qualité d'ordre religieux, mais comme une simple société enseignante. Et, comme, en souvenir de leur bienfaiteur, ils appelèrent leur collège le Collège de Clermont (lycée Louis-le-Grand actuel), ils furent désignés officiellement comme la Société du Collège de Clermont. Le titre de Jésuites ou de Société de Jésus leur était interdit.

Mais, une fois en règle avec le clergé et les théologiens, ils eurent affaire à un nouvel adversaire, ce fut la Faculté des arts. En effet, pour pouvoir enseigner à Paris, il fallait obtenir des lettres de scolarité de l'Université, qui, comme nous l'avons vu, jouissait alors d'un monopole incontesté. Notamment, pour pouvoir enseigner les arts libéraux, depuis la grammaire jusqu'à la philosophie, il fallait être admis dans la Faculté compétente, c'est-à-dire dans la Faculté des arts. Or, un règlement aussi ancien que l'Université excluait rigoureusement de la Faculté des arts tout le clergé régulier. Néanmoins, les Jésuites parvinrent à surprendre la bonne foi d'un recteur qui, sans même consulter la Faculté, excédant par conséquent ses pouvoirs, leur accorda le droit qu'ils réclamaient. A peine cette concession illégale avait-elle été faite que l'Université se ressaisit, protesta contre l'abus de pouvoir commis par le recteur, et mit les Jésuites en demeure de fermer leur collège ; d'où un procès qui vint devant le Parlement. Ce qui est intéressant dans ce procès, c'est la parfaite conscience qu'avait dès lors l'Université de la question générale qu'il soulevait.

C'était la question de l'enseignement laïque qui était posée, et en ternies exprès. Voici, en effet, comment s'exprimait Pasquier, l'avocat de l'Université : « Et a été, dit-il, cette maxime (la maxime qui distingue les deux enseignements) fort bien reconnue par ceux qui les premiers mirent la main à la police et aux règlements de cette Université. Car, connaissant que tout le repos des sujets dépendait de l'endocinement des enfants, et néanmoins qu'il y avait deux fondements sur lesquels était établie toute république bien ordonnée, qui étaient la religion et la justice, ils établirent deux sortes de gens pour enseigner la jeunesse : les uns qui étaient séculiers, et les autres nuement réguliers et religieux. Ceux-là, afin que les enfants qui seraient par eux façonnés pussent, quelque jour, estre appelés au maniement des affaires et de la justice, et ceux-ci aux presches et aux exhortations chrétiennes du peuple. Voire eurent en ceci une si religieuse police que, pour contenir toutes choses en leur devoir, ils ne voulurent point permettre aux religieux de vaguer et courir par la ville pour ouyr la leçon des séculiers, ny semblablement qu'ils pussent faire leçon aux laïcs ; mais ordonnèrent... que les séculiers fussent destinés aux ,séculiers, et les réguliers pour ceux qui étaient de leur ordre. » Incidemment, Pasquier signalait le danger qu'il y avait à confier le soin de former la jeunesse du royaume à un ordre qui dépendait d'une autorité étrangère.

Les Jésuites, dit-il, font vœu « de reconnoître le pape pardessus toutes les autres dignités... Ce sont de nouveaux vassaux qui advouent le pape avoir telle autorité et puissance sur tous, que tout ce qu'il veut il le peut : qu'il peut sans aucun contrôle ravaller l'autorité non seulement de tous les autres prélats, mais des empereurs, roys et monarques... Y eut-il jamais proposition plus dangereuse que cette-cy ? ».

Juridiquement, tout le débat se ramenait à savoir si les Jésuites étaient des réguliers ou des séculiers. L'interrogatoire où ils furent mis en demeure de dire nettement quels hommes ils étaient est un modèle dans l'art des distinctions subtiles et des savantes

échappatoires. La question était embarrassante. S'ils se déclaraient séculiers, ils mentaient à leurs vœux, ils s'exposaient à perdre le legs de l'évêque de Clermont, qui s'adressait aux religieux de la Société de Jésus; s'ils s'avouaient réguliers, ils perdaient leur procès, Nous sommes, dirent-ils, tels que le Parlement nous a nommés : sumus tales quales nos nominavit Curia, c'est-à-dire la Société du Collège de Clermont, et il fut impossible d'obtenir d'eux d'autre réponse.

Nous n'avons pas à suivre dans ses dédales cet interminable procès qui, trois fois, renaquit de ses cendres. Finalement, et bien que dans l'intervalle les Jésuites aient été pendant huit ans expulsés du royaume, à la suite d'un attentat commis contre Henri IV et dont on les rendit, non peut-être sans quelque esprit de parti, moralement responsables, ils eurent gain de cause et s'établirent définitivement en France jusqu'en 1762, où ils furent de nouveau l'objet d'un édit d'expulsion. Or, à peine eurent-ils pris pied sur notre sol, on vit comme par enchantement les collèges de l'Université et leur population s'en aller remplir les collèges de Jésuites. Dès le commencement du XVII<sup>e</sup> siècle (1628), le Collège de Clermont comptait 2 000 élèves et il y en eut jusqu'à 3 000. En même temps, des collèges de Jésuites se fondèrent un peu partout en province; au moment de leur seconde expulsion, ils ne possédaient pas moins de 92 établissements et certains, comme le collège de La Flèche par exemple, où fut élevé Descartes, avaient une population qui oscillait entre 1000 et 1400. La vogue était telle que l'Université dut prendre des mesures pour empêcher ses propres principaux d'envoyer les élèves suivre les classes des collèges de Jésuites. Il ne resta plus guère à l'Université, dit Quicherat, que « les aspirants aux grades des facultés supérieures, les pauvres, dont les Jésuites se souciaient peu, et les enfants de celles des personnes riches qui, par principe, ne voulaient pas recourir aux bons offices des Révérends Pères », et le nombre, naturellement, n'en était pas très considérable. L'arrêté d'expulsion qui, comme nous venons de le dire, fut pris contre eux sous Henri IV ne suffit même pas à arrêter le mouvement. Les Jésuites, dépossédés de leurs collèges des grandes villes, restèrent dans les petites comme maîtres de pensions, et partout comme précepteurs particuliers. Même quantité de familles envoyèrent leurs enfants aux établissements qu'ils avaient près des frontières, comme à Douai, à Pont-à-Mousson, à Chambéry. Cette espèce d'émigration fut d'une telle importance que l'Université s'en émut et s'en plaignit au roi.

A quoi tenait ce succès extraordinaire ? On l'a parfois attribué à ce seul fait que, chez les Jésuites, l'enseignement était entièrement gratuit. Les internes n'avaient à payer que le prix de leur pension, qui était très modique, grâce aux donations que la Compagnie recevait de toutes parts. « Pour la même somme qu'exigeait l'entretien d'un enfant dans un collège, on en pouvait faire élever deux chez les Jésuites. » C'est l'explication que Du Boulay donne de leur foudroyant succès : *Jesuitae docere incipiunt idque gratis ! Quod vehementer placuit pluribus. Hinc frequentantur eorum scholae et academiae depopulantur*. Mais nous venons de voir que, lors de la première expulsion de l'ordre en

1595, les familles, plutôt que de confier de nouveau leurs enfants à l'Université, aimèrent mieux les envoyer au loin continuer leur éducation sous la direction des Jésuites. C'est donc que leur préférence ne tenait pas à des considérations purement économiques. D'ailleurs, des raisons de ce genre ne pouvaient avoir une influence décisive que dans les classes peu aisées, et c'est certainement dans d'autres milieux que se recrutait, du moins en majeure partie, la clientèle scolaire des Jésuites. C'est donc ailleurs qu'il faut aller chercher l'explication. Si l'enseignement des Jésuites était à ce point recherché, c'est évidemment qu'il était apprécié, qu'on le jugeait préférable à tout autre, qu'il répondait aux goûts et aux besoins de l'époque. Et c'est là, sans doute, ce qui fait qu'en dépit de tant d'adversaires, de tant d'obstacles, ils aient néanmoins réussi à s'implanter dans notre pays. Si grande qu'ait été leur habileté, elle n'eût pas suffi à les protéger contre une telle coalition de forces contraires, s'ils ne s'étaient eux-mêmes appuyés sur la force de l'opinion.

C'est donc en étudiant les méthodes pratiquées par les Jésuites, et en les comparant à celles qu'employait parallèlement l'Université, qu'il nous sera possible de comprendre leur extraordinaire fortune scolaire. Cette étude devra naturellement être conduite avec une impartialité que l'on n'a pas toujours accordée aux Jésuites, que l'on serait, il faut s'en rendre compte, assez facilement induit à leur refuser. C'est que la physionomie du Jésuite n'a rien par elle-même qui éveille spontanément la sympathie. Dominé, obsédé par une seule idée, celle de faire triompher la cause à laquelle il s'est donné tout entier, corps et âme, je veux dire la cause de l'Église catholique, le Jésuite est comme dressé, entraîné à une sorte d'insensibilité pour tout ce qui ne concerne pas la mission de son ordre. Il va droit devant lui, sans se laisser divertir par rien du but où il tend. Et il y a dans cette rigidité, dans cette impassibilité silencieuse qui ressemble à celle des forces de la nature, quelque chose qui inspire plutôt la défiance et la terreur que l'affection. Ajoutez à cela le contraste choquant que présente cette inflexibilité dans la poursuite du but avec la souplesse extrême dans le choix des moyens, en voilà plus qu'il n'en faut pour expliquer que le Jésuite soit naturellement l'objet d'un préjugé défavorable contre lequel il faut nous mettre en garde. Pour apprécier leur oeuvre scolaire, il faut se débarrasser de toutes ces impressions sentimentales. Et nous y réussirons si nous songeons que les plus grands noms des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles sont les élèves des Jésuites, que, d'une manière générale, l'enseignement des Jésuites a contribué pour la plus large part à former notre génie national, à lui donner les caractères distinctifs qu'il présente à l'époque de sa pleine maturité. C'est cette conclusion qui se dégage d'une telle étude. Or, si nous estimons que l'esprit français n'est pas sans de graves défauts qu'il a contractés en partie à l'école des Jésuites, qu'il doit à leurs méthodes, cependant il n'est pas douteux non plus qu'il a fait quelque figure dans l'histoire générale de la pensée. Voilà ce qu'il nous faut avoir présent à l'esprit, si nous voulons être équitables pour ceux qui l'ont formé.



## Chapitre VI : Les Jésuites (suite). - L'organisation extérieure. - L'enseignement

Avant d'exposer le système d'enseignement des Jésuites, il convient d'indiquer, au moins sommairement, les principales sources de cette étude.

Nous avons tout d'abord les programmes officiels de la Compagnie. Un premier plan d'études, succinct, fut inséré dès 1558 par Ignace de Loyola lui-même dans les Constitutions de l'Institut, dont il forme la quatrième partie sous ce titre : *De iis qui in Societate retinentur instruendis in litteris, et aliis quae ad proximos juvandos conferunt*, De quelle manière il faut instruire dans les belles-lettres et les autres choses utiles au prochain ceux qu'on garde dans la Société. En 1584, alors que ces premières instructions étaient déjà mises en pratique depuis près de trente ans, le P. Aquaviva, alors général de l'Ordre, conçut le dessein de réunir, de coordonner et de fixer les résultats de l'expérience acquise sous forme d'un règlement qui s'appliquerait obligatoirement à tous les collèges de la Société. Il fut procédé à ce travail d'enquête et de coordination avec un soin méticuleux. Un comité fut formé à Rome, qui comprenait un représentant de chacun des pays où la Compagnie était établie, France, Allemagne, Autriche, Italie, Espagne et Portugal. De ces conférences sortit un projet qui, après avoir été révisé par douze Pères du Collège romain, expérimenté dans les collèges pendant plusieurs années, retouché d'après les observations faites au cours de cette expérience, fut enfin définitivement adopté, non sans modifications nouvelles, par la Ve Congrégation de l'Ordre, en 1599, sous le titre désormais fameux de *Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesus*. Une fois promulgué, ce code fut uniformément observé dans toutes les provinces de la Compagnie, sans variations importantes, jusqu'en 1832, époque à laquelle des remaniements y furent introduits de manière à le mettre en harmonie avec le progrès des études. En 1858, de nouvelles modifications y furent apportées, mais seulement pour ce qui concerne la philosophie.

Mais le *ratio studiorum* se préoccupait de l'élève, des connaissances qui devaient lui être enseignées dans les différentes classes, beaucoup plus que du maître, de l'instruction qu'il devait recevoir, et des méthodes à suivre pour la transmettre aux enfants. La XIVe Congrégation de l'Ordre eut le sentiment de cette lacune, et chargea un de ses Pères, le P. Jouvency, de la combler. Il écrivit dans ce but un traité intitulé *De ratione discendi et docendi*, De la manière d'apprendre et d'enseigner (traduit en français par Ferté en 1892, chez Hachette), qui a été pour les Jésuites ce que le traité de Rollin est resté pendant longtemps pour l'enseignement universitaire.

Enfin, si l'on veut connaître les méthodes de la Compagnie, non plus simplement sous la forme d'un règlement abstrait, mais telles qu'elles fonctionnaient dans la réalité de la vie, on consultera avec profit, parmi les nombreuses monographies consacrées à des

collèges de Jésuites, le grand ouvrage du P. de Rochemonteix sur *Le collège de La Flèche* (Le Mans, 1889, 4 vol.). Sans doute, l'esprit de ce livre est apologétique ; il s'agit de défendre les Jésuites contre certains de leurs détracteurs contemporains. Mais cette apologétique repose sur une documentation très étendue, très méthodique, et finalement il n'y a pas d'ouvrage où l'on puisse mieux se faire une idée de ce qu'était un collège de Jésuites pendant les XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles.

Ces indications données, entrons dans l'analyse des faits et, allant du dehors au dedans, voyons tout d'abord en quoi consistait l'organisation extérieure d'un collège de Jésuites.

A cause des analogies que présente le régime de l'internat avec celui des cloîtres, on est naturellement induit à admettre que notre internat français, si clos, si hermétique, si sévèrement réglementé, s'est formé sous l'influence de l'idéal monacal. Il est, en effet, probable que l'idée de claustrer la jeunesse scolaire ne serait pas née dans un pays où le monachisme aurait été chose inconnue. Cependant, déjà quand nous avons recherché ce qui a déterminé les collèges français du X<sup>e</sup> siècle à se fermer au-dehors, et à emmurer leurs élèves, nous avons eu l'occasion de faire remarquer qu'il est tout au moins un fait dont cette hypothèse ne rend pas compte : c'est l'existence d'un système de pensionnat qui n'avait rien de conventuel dans un pays qui pourtant, à ce moment, n'était pas moins catholique que la France, je veux dire l'Angleterre, cette patrie du système tutorial. L'histoire des collèges de Jésuites achève de démontrer l'insuffisance de cette explication : si l'internat n'avait été chez nous que le prolongement des idées monacales à l'intérieur de notre vie scolaire, nulle part il n'eût dû s'établir aussi facilement et se développer aussi à l'aise que dans des établissements scolaires fondés et administrés par des ordres religieux. Nulle part il n'eût pu trouver un terrain aussi favorable. Or, c'est le contraire qui s'est produit. Les Jésuites d'abord et, plus tard, les Oratoriens, montrèrent pour l'internat plus d'éloignement que de sympathie.

A l'origine, en effet, les collèges de Jésuites n'admettaient comme pensionnaires que les futurs membres de l'Ordre : on les appelait *scolastici*. Les autres élèves étaient externes. Aussi le pensionnat (*convictus*) n'est-il nommé qu'incidemment, et trois ou quatre fois seulement, dans le *Ratio studiorum*. Ce n'est que peu à peu, à titre de tolérance, que d'autres élèves furent admis comme pensionnaires, et cela non sans une répugnance manifeste de la Compagnie. Il serait tout à fait désirable, dit un canon délibéré dans la IV<sup>e</sup> Congrégation générale (1581), que la Société fût déchargée du soin des pensionnaires. Les portes des collèges ne s'ouvrirent aux pensionnaires proprement dits que sur les instances des souverains ou des villes. Encore les pensionnats restèrent-ils beaucoup moins nombreux que les externats ; on en comptait seulement une quinzaine au XVIII<sup>e</sup> siècle sur un total de 92 collèges. Il y a plus ; même là où il y avait un internat organisé, c'étaient les externes qui représentaient, et de beaucoup, la majeure partie de la population scolaire. Ainsi, à La Flèche, il n'y eut tout d'abord que 60 pensionnaires

pour 200, et enfin 300 contre 800 à 1 100 externes. A Louis-le-Grand, nous trouvons, en 1620, 300 pensionnaires contre 1700 externes ; les premiers ne s'élevèrent jamais au-delà de 550, alors qu'il y eut jusqu'à 3 000 élèves en tout.

Le pensionnat, d'ailleurs, à l'intérieur du collège, était un établissement distinct dont le chef, tout en étant subordonné au recteur, jouissait d'une large indépendance. Il était préposé non seulement à l'organisation matérielle de la vie, mais encore à la direction de tout le travail qui se faisait en dehors des classes. Les pensionnaires étaient divisés en deux catégories. Les uns, appelés chambristes, étaient logés dans des chambres particulières. Les chambristes pouvaient avoir des précepteurs particuliers, et des domestiques, attachés à leur personne, qui habitaient à côté d'eux. Mais ils étaient l'exception. Les autres pensionnaires étaient logés dans des chambres communes ; il y en avait autant que de classes. Dans ces chambrées, chacun avait sa cellule, séparée des cellules voisines par une cloison de 2 mètres et fermée devant par un rideau. Les cellules se développaient ainsi en deux rangées parallèles le long des croisées. Entre ces deux rangées se trouvait une allée qui servait de lieu de réunion pour les prières et aussi pour les répétitions, qui, comme nous le verrons, tenaient dans la vie de l'écolier une place considérable. L'internat, dans les collèges de Jésuites, avait donc sur notre internat actuel cette supériorité d'exclure l'odieuse promiscuité des dortoirs.

Quant aux externes, ils venaient pour la plupart du dehors ce n'est pas évidemment la petite bourgade qu'était La Flèche au XVII<sup>e</sup> siècle qui pouvait fournir les 800 ou 1000 externes du collège. Quand donc ils n'étaient pas assez riches pour être mis sous la direction d'un précepteur spécial qui avait la responsabilité de leur travail et de leur conduite, ils étaient placés soit dans des pédagogies ou pensionnats particuliers, extérieurs au collège, soit dans des familles particulières. Une même famille en hébergeait parfois un certain nombre, qui vivaient en commun comme dans un des anciens *hospitia* de l'Université de Paris que nous avons eu l'occasion de décrire. Marmontel, qui fut élève chez les Jésuites, nous a dépeint, dans ses *Mémoires d'un père pour servir à l'instruction de ses enfants*, une de ces petites communautés d'élèves où tout le monde travaillait autour de la même table, prenait ses repas à la même heure, couchait dans la même chambre, s'éclairait à la même chandelle. S'il faut l'en croire, l'ordre s'y établissait sans peine. Ce qui, sans doute, le facilitait, c'était la surveillance sévère exercée par les Jésuites. Aucun externe ne pouvait s'établir que dans une maison autorisée par le recteur du collège, et, à des moments indéterminés, le préfet des études venait se rendre compte de ce qui s'y passait, des besoins des écoliers, de leur conduite, de leur travail. En résumé, si l'on rapproche cette conception de l'externat de la défaveur dont l'internat jouissait auprès des Jésuites, on voit que leurs sympathies étaient en fait pour un régime qui se rapprochait du système tutorial, c'est-à-dire pour un régime qui dispersait les élèves en une multitude de petits groupements distincts. Si l'on songe, d'autre part, que les Religieux de Port-Royal eux aussi préféraient ce système à



tout autre, on voit que, s'il n'a pas prévalu chez nous, ce n'est pas sous l'influence de conceptions religieuses, ce n'est pas à cause du prestige qu'aurait eu auprès de nos éducateurs la morale monacale. La vraie cause du mal, c'est beaucoup plutôt notre goût de la centralisation et de la réglementation transporté dans un domaine qui ne le comporte pas.

Maintenant que nous connaissons le cadre extérieur de la vie scolaire, voyons de plus près en quoi celle-ci consistait, c'est-à-dire de quoi se composait et comment était entendu l'enseignement.

Un maître chrétien, dit le P. Jouvency, doit enseigner deux choses : la piété et les belles-lettres. Si nous laissons de côté la piété, qui, à parler exactement, ne s'enseigne pas et qui, en tout cas, ne contient pas une discipline intellectuelle spéciale, il reste comme unique matière de l'enseignement proprement dit les belles-lettres. La dialectique et la philosophie, qui au Moyen Age remplissaient toute la vie de l'élève à partir du moment où il était sorti des classes de grammaire, c'est-à-dire depuis douze ans environ, ont donc évacué la place si considérable qu'elles occupaient. Elles n'ont pas complètement disparu, mais se sont cantonnées dans trois années d'études, dont le rôle était surtout d'introduire, de préparer les esprits à l'enseignement de la théologie. La philosophie ouvrait ainsi un cycle spécial d'études qui, sans être fermé aux simples laïcs, était plus particulièrement destiné aux futurs Jésuites, aux scolastici : c'était le cycle des *studia superiora*. Le reste des classes, au nombre de six, formait ce qu'on appelait les *studia inferiora*. C'est dans ces classes, qui allaient de la sixième à la rhétorique inclusivement, que se donnait l'enseignement destiné au plus grand nombre des élèves ; c'est là ce qui constituait vraiment l'enseignement secondaire. Or, les belles-lettres, c'est-à-dire les langues et les littératures, y tenaient toute la place.

Mais quelles langues, quelles littératures étaient enseignées ? Exclusivement celles de la Grèce et de Rome. Quant au français, qui, au moment où les Jésuites atteignirent le maximum de vogue, c'est-à-dire au XVII<sup>e</sup> siècle, devenait lui-même une langue littéraire, il était entièrement exclu. Pas d'amplifications françaises, pas d'analyses françaises, pas de discours français. Aucun auteur français n'était lu, expliqué dans les classes ; la grammaire latine était apprise en latin (Despautères) et c'est en latin que l'on expliquait les écrivains anciens, sauf dans les classes de grammaire (sixième-quatrième) où le français était admis. Il n'existait pas d'enseignement de la grammaire française. Il était même interdit aux élèves de parler français entre eux non seulement en classe, mais même dans leurs chambrées. Aussi les Pères Jésuites, qui maniaient le latin avec une remarquable maîtrise, étaient presque complètement ignorants de leur langue maternelle. « La plupart n'en soupçonnaient ni le mécanisme propre, ni les perfectionnements récents, et chaque fois qu'il leur fallait s'y aventurer ils y faisaient preuve de la plus inconcevable gaucherie » (Doucieux, Un jésuite homme de lettres au XVII<sup>e</sup> siècle). Cette ignorance est confessée ingénument par l'auteur de la première

grammaire qui ait été composée par un Père jésuite (le P. Laurent Cheflet) : « Si vous étudiez bien cet ouvrage, vous vous rendrez capable de discerner ceux qui écrivent nettement de ceux qui ont un langage mal poly... Vous verrez aussi qu'il y a peu d'écrivains qui ne fassent des fautes. » Et l'auteur lui-même avoue qu'avant de composer sa grammaire, il a failli aussi bien que les autres dans les œuvres qu'il a données au public. En fait, elle n'était pas tout à fait française, nous disent les Mémoires de Trévoux, l'auteur étant né en Franche-Comté et y ayant été élevé.

Cette ignorance du français les mit dans un état d'infériorité très accusé lors de la lutte qu'ils eurent à soutenir contre les jansénistes : ils ne trouvèrent parmi eux personne qui fût en état de répondre à Pascal et aux autres attaques dont ils furent l'objet. Avec le temps, il est vrai, sous la pression de l'opinion, les choses changèrent un peu. Dans quelques collèges, une classe de septième fut créée où l'on enseigna la grammaire française ; dans le cours du XVIII<sup>e</sup> siècle, on vit apparaître des grammaires latines écrites en français. Mais la place faite au français resta toujours infime. Dans tout le traité du P. Jouvency, une petite page seulement est consacrée à cet enseignement, et elle débute ainsi : « Quoique les maîtres de la Société de Jésus doivent surtout s'attacher à bien connaître le grec et le latin, ils ne doivent cependant pas négliger la langue maternelle : non est negligenda tamen lingua vernacula. » D'ailleurs, aucun exercice spécial n'est indiqué dans ce but ; le Père se borne à recommander qu'on veille à la correction et à l'élégance, toutes les fois que le français est employé en classe. Et, comme s'il craignait d'avoir poussé trop loin les concessions, il termine par cet avertissement : le jeune maître « doit se persuader qu'il pêche gravement si, séduit par le charme de la langue française ou rebuté par le travail d'une étude plus sérieuse, il emploie le temps que la société destine à apprendre des langues plus difficiles, mais nécessaires, autrement que nos règles ne l'ont établi sévèrement et sagement ».

Pourquoi donc cette exclusion du français ? Beaucoup de pédagogues de la Renaissance ne l'eussent pas approuvée. Rabelais tournait en ridicule l'emploi du latin dans la conversation courante, et Montaigne voulait que l'on apprît le français avant les langues anciennes.. Sans doute, on conçoit bien que les Jésuites aient accordé une certaine primauté au latin, parce qu'il était la langue de l'Église, et même au grec, parce que, suivant la remarque que fait d'ailleurs le P. Jouvency, des monuments importants de la foi catholique sont écrits en cette langue. Mais pourquoi cette mise en interdit du français ?

Manifestement, même au XVIII<sup>e</sup> siècle, la littérature française est vue avec défiance par les pédagogues jésuites ; ils en redoutaient l'influence : « Un jeune maître, dit le P. Jouvency, doit surtout se garder de se trop passionner pour les ouvrages écrits dans sa langue maternelle, surtout pour les poètes, qui lui feraient perdre la plus grande partie de son temps, et même de sa moralité. » Et, du moins pour ce qui est des poètes, il nous dit, dans un autre passage, une des raisons pour lesquelles il les croyait d'un

mauvais commerce : c'est à cause de la place si exorbitante qu'occupe chez eux le sentiment de l'amour. Dans les tragédies, dit-il, - il s'agit des tragédies que les Pères jésuites composaient eux-mêmes - « on ne doit réserver aucune place à l'amour profane, alors même qu'il serait chaste, ainsi qu'aux rôles de femmes sous quelque habit qu'on les représente. Il faut songer que le feu qui couve sous la cendre ne peut être manié impunément, et que la braise, quoique éteinte, si elle ne brûle pas, salit tout au moins ». Sur ce point, d'ailleurs, Jouvençy ne fait que rappeler et commenter une défense formelle du *Ratio studiorum*. Puis il ajoute : « Cette précaution aura pour un maître religieux l'avantage de le dispenser de lire certains poètes français qui se sont appliqués à donner à un tendre amour la première place dans leurs drames ; rien n'est plus funeste que cette lecture. » C'est qu'en effet ce rôle prépondérant de l'amour dans la littérature, surtout poétique et dramatique, est un fait récent, caractéristique de notre littérature moderne. Les poètes de l'Antiquité ont su chanter bien d'autres sentiments. Cette situation privilégiée de l'amour tient, sans doute, aux conditions très particulières dans lesquelles s'est formée chez nous la société polie, élégante, qui a été comme le foyer de notre vie littéraire. Nous avons vu que la femme en était le centre ; et, par suite, il est naturel que les sentiments dont elle était l'objet aient pris, chez nos écrivains, une importance qu'ils n'avaient pas auparavant. Il y a donc bien là une particularité de notre littérature ; et comme, d'autre part, les passions amoureuses ont toujours paru à l'Église comme entachées d'une sorte d'immoralité constitutionnelle, on s'explique que la même défiance se soit étendue à des oeuvres littéraires où ce même sentiment était célébré et glorifié.

Mais cette explication n'est que partiellement satisfaisante car, si les poètes français étaient particulièrement tenus à l'écart, les prosateurs n'étaient pas beaucoup plus favorisés. Il y a donc à cette prohibition quelque raison plus générale. Je tends à y voir la conséquence logique d'un principe qui est resté pendant longtemps à la base de notre enseignement, et qui, d'ailleurs, à condition d'être entendu avec sagesse et mesure, n'est pas sans quelque fondement, bien que sous les formes qu'il a souvent reçues, et notamment en la circonstance, il soit déraisonnable. Je veux parler du principe en vertu duquel le milieu scolaire doit être, dans une large mesure, étranger au siècle, au temps, aux idées qui y règnent et qui passionnent les hommes. Hier encore, la littérature du XIXe siècle, et jusqu'à un certain point du XVIIIe, était *tabou* dans nos lycées, tout comme celle du XVIIe siècle l'était dans les collèges de Jésuites. C'était une sorte d'axiome qu'une civilisation n'acquiert de valeur éducative qu'à condition de s'être un peu éloignée dans le temps et d'avoir pris, à quelque degré, un caractère archaïque. Le présent était tenu en suspicion ; l'éducateur devait faire effort pour en détourner les regards des enfants ; on admettait implicitement que la réalité présente est plus laide, plus médiocre, d'un plus mauvais contact par cela seul qu'elle est présente, et que

l'humanité s'idéalise à mesure qu'elle recule dans le passé. Nous verrons plus loin comment ce principe s'est effectivement établi chez les Jésuites, et qu'il tient à un des caractères les plus essentiels de leur pédagogie.

Voilà donc pour quelles raisons les littératures anciennes, à l'exclusion à peu près complète de la littérature nationale, formaient toute la matière de l'enseignement des Jésuites. Mais le grec et le latin peuvent être étudiés de points de vue très différents. On peut, comme nous l'avons fait entrevoir dans le dernier chapitre, se servir des œuvres de l'Antiquité comme d'un moyen d'initier l'enfant à la civilisation ancienne. Un des principaux objectifs de tout enseignement, c'est, en effet, de donner aux enfants une idée de ce que c'est que l'homme. S'il est nécessaire que nous sachions quelque chose du monde physique, il est, certes, encore beaucoup plus important que nous ne soyons pas ignorants du monde humain qui nous tient de beaucoup plus près. Si les sciences relatives à l'homme étaient plus avancées, c'est à elles qu'il faudrait demander de nous expliquer la nature humaine, de même que c'est aux sciences physiques (depuis la physique proprement dite jusqu'à la biologie) que nous demandons l'explication de la nature des choses. Malheureusement, même aujourd'hui, l'étude scientifique de l'homme (psychologie et sociologie) est encore dans un état des plus rudimentaires. Nous ne pouvons donc arriver à savoir un peu ce que c'est que l'homme que par l'expérience directe, c'est-à-dire en entrant en contact avec d'autres hommes, en vivant avec eux, dans leur commerce. Seulement, pour que cette expérience soit vraiment instructive, il faut qu'elle porte sur des types d'hommes aussi variés que possible. Car l'homme d'un temps ou d'un milieu déterminé n'exprime qu'un aspect de l'humanité, n'incarne que certains des caractères distinctifs de la nature humaine. Pour avoir une connaissance un peu complète de l'homme en général, il faut donc que nous connaissions une très grande variété d'exemplaires humains, aussi différents que possible les uns des autres. Or, à cet égard, les civilisations anciennes sont particulièrement précieuses. Car, parce qu'elles sont éloignées de nous dans le temps, elles diffèrent sensiblement des nôtres et, par suite, les hommes dont elles sont l'œuvre, les hommes qui s'y sont formés, exprimés, que nous y voyons vivre, agir, penser, sont très différents des hommes que nous sommes ou que nous voyons autour de nous. Elles peuvent donc servir à nous révéler des côtés, des propriétés de la nature humaine qu'autrement nous n'aurions même pas soupçonnées. Elles enrichissent d'une manière inappréciable notre connaissance de l'homme. - Est-ce dans cet esprit que les Jésuites enseignaient les lettres anciennes à leurs élèves ?

Quand tel est le but que l'on poursuit, ce qu'on cherche avant tout, c'est à multiplier les points de contact entre l'élève et cette civilisation qu'on veut lui faire connaître. De ce point de vue, ce qui importe, c'est qu'il ait beaucoup lu d'auteurs anciens et très variés, afin qu'il se fasse une représentation aussi complète que possible de ce monde d'idées et de sentiments auquel il s'agit de l'initier. Pour cela, les lectures expliquées sont pour

le moins aussi utiles que les devoirs écrits, sinon plus, Ce sont elles qui doivent constituer la base même des exercices scolaires. Or, c'est tout autrement que procédaient les Jésuites.

Sans doute, les explications tenaient une place dans la vie des écoliers, mais non la plus grande. Normalement, une partie de la classe y était consacrée; mais l'explication était faite par le maître ; l'élève se bornait à la répéter après lui. Il n'était pas exercé à pénétrer par lui-même la pensée des auteurs anciens. L'exercice actif qu'on réclamait de lui, c'était, en dehors de la leçon de mémoire, le devoir écrit. Inconnus au temps de la scolastique, les devoirs écrits prirent avec les Jésuites une belle revanche. C'est chez les Jésuites qu'a pris naissance ce système pédagogique qui fait du devoir écrit le type du devoir scolaire, système dont l'Université a hérité et qui s'est perpétué jusqu'à des temps récents. Dès les classes inférieures, l'élève était tenu de faire par jour au moins deux devoirs latins, sans préjudice des devoirs grecs. Mais le nombre et l'importance des devoirs allaient en croissant à mesure qu'on s'élevait dans la hiérarchie des classes. En rhétorique, on faisait chaque jour au moins un exercice de composition, soit en prose, soit en vers. De plus, de temps en temps, le régent dictait la matière d'un long discours ou d'un poème de longue haleine, que les élèves mettaient huit ou quinze jours à composer.

Pendant la classe, durant la récitation, les élèves non interrogés ne devaient pas rester inactifs ; ils faisaient des devoirs. Il en était de même pendant la correction. Cette correction se faisait dans une sorte de dialogue à voix basse entre le maître et l'élève intéressé qui était appelé sur la chaire. Pendant ce temps, les autres élèves « s'exerceront, dit le *Ratio studiorum*, à imiter un passage d'un poète ou d'un orateur, à composer une description de jardin, de temple, de tempête et autres choses semblables. On composera une phrase de plusieurs manières ; on traduira un discours grec en latin ou *vice versa* ; on mettra en prose des vers latins ou des vers grecs ; on changera le genre d'un vers en un autre vers ; on composera des épigrammes, des inscriptions, des épitaphes ; on fera des extraits... on appliquera à certains sujets des figures de rhétorique, etc. ». Ce n'est pas tout. Toutes les occasions étaient mises à profit qui pouvaient stimuler les élèves à s'exercer, un traité de paix, une victoire, la canonisation d'un nouveau saint, l'arrivée d'un gouverneur, etc. Nous verrons, en parlant de la discipline, par quel moyen les Jésuites obtenaient de leurs élèves ces travaux supplémentaires. Ces exercices de composition étaient, d'ailleurs, de la plus extrême variété. « En prose, ce sont des parallèles, des déclamations, des thèses, des plaidoyers, des panégyriques, des dissertations, des lettres, des imitations d'un chef-d'œuvre ; en vers, ce sont des églogues, des scènes champêtres, des descriptions, des allégories, des métamorphoses, des chœurs, des élégies, des idylles ; en prose et en vers, ce sont des épigrammes, des scènes dramatiques, des fables et jusqu'à des

emblèmes, des énigmes, des rébus, des griffes et des logogriffes. » Si les Jésuites voulaient que les élèves fussent sans cesse occupés, et occupés à écrire, ils tenaient également à ce que la diversité des exercices prévînt la satiété.

Toutefois, il y avait un genre littéraire qui jouissait chez eux d'une véritable prééminence : c'était le genre oratoire. L'éloquence était l'art suprême dont la conquête devait couronner les études, et c'est pourquoi la rhétorique était le couronnement de la vie scolaire. La poésie ne venait qu'en second lieu. Tout l'enseignement était orienté dans ce sens. Aussi il y avait un auteur qui tenait dans le plan d'études une place tout à fait prépondérante : c'est Cicéron. Ses oeuvres étaient perpétuellement sur le chantier. On le lisait, l'expliquait, l'apprenait par cœur, l'imitait, le tournait et le retournait dans tous les sens. Dans toutes les classes, depuis la sixième, ce sont ses livres qui fournissaient la principale matière des explications. Il était le modèle par excellence : *Stilus ex uno fere Cicerone surnendus*, disait le *Ratio studiorum*. Pour ce qui est du style, c'est à Cicéron qu'il faut à peu près exclusivement l'emprunter.

L'objet des Jésuites n'était donc nullement de leur faire connaître et comprendre les civilisations anciennes, mais uniquement de leur apprendre à parler et à écrire en grec et en latin. Voilà d'où vient l'importance attribuée aux devoirs écrits et la nature de ces devoirs. Voilà pourquoi, dans les classes de grammaire, les thèmes l'emportaient, et de beaucoup, sur les versions, qui n'étaient presque pas pratiquées. Voilà pourquoi les exercices de style étaient si nombreux et si variés. Même les explications étaient faites dans cet esprit. Le P. de Jouvençy nous a laissé des modèles d'explication d'auteurs latins ; il n'y a qu'à les lire pour voir que leur principal objectif est de faire goûter aux élèves le latin de l'auteur, son art de composer, et de les inciter à imiter ces mêmes qualités.

Bien loin de s'attacher à faire repenser à leurs élèves la pensée antique, bien loin de vouloir les pénétrer de l'esprit de l'Antiquité, on peut dire que les Jésuites se proposaient un but radicalement opposé. C'est qu'en effet, il n'y avait pas pour eux d'autre moyen de sortir de la situation contradictoire dans laquelle ils s'étaient placés de propos délibéré. Parce que la vogue était à l'humanisme, parce que les lettres classiques étaient l'objet d'un véritable culte, les Jésuites, toujours soucieux d'être de leur temps, professaient, comme nous venons de le voir, un humanisme même intransigeant, puisque le grec et le latin avaient seuls droit de cité dans leurs collèges. Mais, d'un autre côté, ils se rendaient très bien compte, comme nous l'avons dit, que l'humanisme était une menace pour la foi, qu'il y avait un véritable danger à vouloir former des âmes chrétiennes à l'école du paganisme. Comment concilier ces deux nécessités contraires ? Comment défendre, sauvegarder la foi, comme le voulait la mission que s'étaient assignée les Jésuites, tout en se faisant les apologistes et les exégètes de la littérature païenne ?

Il n'y avait qu'un moyen de résoudre cette antinomie, c'était, suivant les termes mêmes employés par le P. de Jouvençy, d'expliquer les écrivains anciens de telle manière «qu'ils devinssent, quoique païens et profanes, les panégyristes de la foi ». Faire servir le paganisme à la glorification, à la propagation de la morale chrétienne, c'était une entreprise hardie et, à ce qu'il semble, singulièrement difficile ; et, cependant, les Jésuites eurent assez de confiance dans leur habileté pour la tenter et pour y réussir. Seulement, pour cela, il fallait, de parti pris, dénaturer le monde ancien ; il fallait montrer les auteurs de l'Antiquité, les hommes qu'ils sont et qu'ils nous peignent, de manière à laisser dans l'ombre tout ce qu'ils ont de vraiment païen, tout ce qui en fait des hommes de telle cité, de telle époque, pour ne mettre en relief que les côtés par où ils sont simplement des hommes, des hommes de tous les temps et de tous les pays. Toutes les légendes, toutes les traditions, toutes les conceptions religieuses de Rome et de la Grèce étaient interprétées dans cet esprit, de manière à leur donner une signification que tout bon chrétien pût accepter.

Ainsi, le milieu gréco-romain dans lequel on faisait vivre les enfants était vidé de tout ce qu'il avait de grec et de romain, pour devenir une sorte de milieu irréel, idéal, peuplé sans doute de personnages qui avaient vécu dans l'histoire, mais qui, ainsi présentés, n'avaient pour ainsi dire plus rien d'historique. Ce n'était plus que des figures emblématiques des vertus, des vices, de toutes les grandes passions de l'humanité. Achille, c'est le courage ; Ulysse, c'est la prudence avisée ; Numa, c'est le roi pieux par excellence ; César, c'est l'ambitieux ; Auguste, c'est le monarque puissant et ami des lettres, etc. Des types aussi généraux, aussi indéterminés pouvaient servir sans peine d'exemplification aux préceptes de la morale chrétienne.

Cette manière de dépayser l'Antiquité fut facilitée aux Jésuites par ce fait que, du moins pendant longtemps, tout enseignement historique fut presque complètement absent de leurs collèges. Même l'histoire littéraire y était inconnue. Les oeuvres des écrivains étaient expliquées sans qu'on se préoccupât de marquer la physionomie de l'auteur, sa manière, la façon dont il se rattachait à son temps, à son milieu, à ses devanciers. Sa personnalité historique importait même si peu que la règle était d'étudier non un auteur, non même un ouvrage, mais des morceaux choisis, des extraits. Comment apercevoir un homme déterminé à travers ces fragments épars, décousus, entre lesquels son individualité était comme dispersée et dissoute ? Chacun de ces morceaux ne pouvait plus guère apparaître que comme un modèle isolé d'amplification, comme une sorte de corrigé d'une autorité particulière.

Nous pouvons maintenant mieux comprendre d'où vient que les jésuites, et peut-être, à un moindre degré, tant d'éducateurs, tendent à attribuer au passé et au passé lointain une valeur éducative plus haute qu'au présent. C'est que le passé, tant du moins que les sciences historiques ne sont pas assez avancées pour lui donner une netteté, une détermination presque égale à celle du présent, le passé, parce que nous le voyons de

loin, nous apparaît naturellement sous des formes flottantes, indécises, mouvantes, et que nous pouvons par suite le déterminer davantage à notre volonté. Il constitue une matière plus malléable, plus plastique, que nous pouvons même transformer et présenter comme il nous convient. Il nous est donc plus facile de la tourner dans un sens éducatif. Ces hommes, ces choses d'autrefois, sans nous rendre compte que nous nous illusionnons nous-mêmes, nous les embellissons pour en faire des modèles que nous puissions offrir à l'imitation de la jeunesse. Le présent, parce qu'il est sous nos yeux, s'impose à nous et ne se prête pas à ces altérations ; nous ne pouvons guère le voir autrement qu'il n'est, avec ses laideurs, ses médiocrités, ses vices et ses défauts ; et c'est pour cela qu'il ne nous paraît pas pouvoir aussi bien servir à des fins pédagogiques. C'est ainsi qu'entre les mains des Jésuites l'Antiquité pouvait devenir un instrument d'éducation chrétienne, alors qu'ils n'auraient pu utiliser de la même manière la littérature de leur temps, tout imprégnée d'esprit de rébellion contre l'Église. Pour atteindre à leur but, ils avaient tout intérêt à fuir les modernes, et à se réfugier dans l'Antiquité.



## Chapitre VII : Le système des Jésuites et celui de l'université

Nous avons vu, dans le précédent chapitre, qu'un des principes généraux de la politique des Jésuites était de déférer aux goûts et aux idées du temps pour pouvoir mieux en diriger le développement. C'est ce même principe que nous avons retrouvé à la base de leur pédagogie. Parce que les lettres anciennes avaient la faveur du public cultivé, ils s'en firent les dévots ; mais ils ne professèrent l'humanisme que pour le contenir, le canaliser, l'empêcher de produire ses effets naturels. Abandonné à lui-même, l'humanisme était en train de déterminer une renaissance de l'esprit païen ; les Jésuites entreprirent d'en faire un instrument d'éducation chrétienne. Mais pour cela il leur fallait, à peu près, vider les œuvres des écrivains anciens de leur contenu positif, c'est-à-dire de leur paganisme, pour n'en garder que la forme, sauf à animer cette forme d'un esprit chrétien. Leur humanisme se trouva ainsi condamné au formalisme le plus complet qui se pût concevoir. En définitive, tout ce qu'ils demandèrent à l'Antiquité, ce fut non des idées, non une certaine manière de concevoir le monde, mais des mots, des combinaisons verbales, des modèles de style. Ils l'étudièrent non pour la comprendre et la faire comprendre, mais pour en parler la langue, qui ne se parlait plus.

Si donc on peut dire des Jésuites qu'ils réalisèrent en un sens l'idéal pédagogique de la Renaissance, ce ne fut cependant pas sans l'avoir mutilé et appauvri. Avec eux, en effet, il perdit un des éléments qui entraient dans sa composition : c'est le goût de l'érudition. Je ne parle pas seulement de cette passion pour l'omniscience que ressentaient Rabelais et les grands encyclopédistes de l'époque : il est trop clair qu'il n'en reste pas de traces dans le système d'enseignement des Jésuites. Le somptueux banquet auquel s'asseyait Pantagruel pour satisfaire son insatiable appétit de savoir est desservi. Mais même les pédagogues dont ils paraissent s'inspirer plus directement, même Érasme, ne concevaient pas l'humanisme sans un savoir étendu. Car, pour pouvoir comprendre et expliquer les auteurs anciens, il faut connaître la civilisation ancienne dont ils sont tout pénétrés, et on se rappelle, en effet, les connaissances multiples qu'Érasme réclame du futur maître.

C'est que les grands humanistes du XVI<sup>e</sup> siècle aimaient l'Antiquité sans réserve ; ils l'aimaient pour elle-même, et tout entière, parce qu'ils y trouvaient réalisé cet idéal de culture polie et d'instruction élégante auquel ils aspiraient. Sans le reconnaître, sans se l'avouer à eux-mêmes, ils s'étaient fait en partie une âme païenne ; et, par suite, ils étaient curieux de tout ce qui concernait ce monde antique où ils vivaient idéalement le meilleur de leur existence et dont, pour ainsi dire, ils se sentaient citoyens. L'histoire, la civilisation de Rome et de la Grèce étaient réellement leur civilisation et leur histoire.

Il n'en est plus du tout de même chez les Jésuites, qui, tout en introduisant l'enfant dans ces mêmes milieux, se font un devoir de veiller à ce qu'il y reste moralement étranger. Il leur suffit qu'il sache bien le mécanisme des langues qui s'y parlaient. Or, pour cela, l'érudition, la science de l'Antiquité, est chose inutile. Aussi ne jouait-elle, chez les Jésuites, qu'un rôle tout à fait accessoire. Déjà nous avons eu l'occasion de dire que l'histoire n'y était pas enseignée. Quand le maître expliquait, il devait, à vrai dire, donner chemin faisant quelques renseignements historiques ou archéologiques. Était-il question des grands dieux, il expliquait quelles étaient chez les Romains les divinités supérieures ; rencontrait-on le mot de clipeus (bouclier), il décrivait les différentes sortes de boucliers, leur forme et leurs usages, etc. Mais il était recommandé au maître de ne faire à l'érudition qu'une place modérée. Même, d'après le Ratio, c'était une sorte d'exercice de luxe, plutôt destiné à récréer, et réservé en conséquence pour les jours de congé. « Les jours de congé, dit le § 5 du Règlement relatif au professeur de rhétorique, on pourra de temps en temps faire de l'érudition au sujet d'un historien ou d'un poète... On ne s'y appliquera que modérément. » Voilà, dans cet enseignement, tel qu'il fut conçu à l'origine, à peu près tout ce que représentaient les connaissances positives.

On peut constater maintenant que, comme nous l'avions annoncé, la pédagogie de la Renaissance, au lieu de s'élargir, de se compliquer, comme il arrive d'ordinaire, en se réalisant dans la pratique scolaire, s'est, au contraire, amincie, est devenue plus étroite et plus exclusive, s'est outrée dans son propre sens. Déjà l'humanisme était entaché d'un formalisme que nous lui avons reproché; avec les Jésuites, ce formalisme s'est encore exagéré, puisque avec eux l'Antiquité cesse d'être une chose que l'on étudie avec amour, par sympathie et curiosité, pour devenir une simple école de style. Du même coup, le caractère aristocratique de l'éducation, telle que l'avait conçue la Renaissance, ne fit que s'accentuer. A quelles fins utiles pouvait répondre un enseignement dont tout l'objet était d'apprendre une langue qui n'était même pas celle dont on se servait dans la vie ? Il y a, il est vrai, un côté par où l'enseignement des Jésuites a un caractère très réaliste : avant tout, en effet, ils visent à faire de leurs élèves des catholiques fidèles, respectueux de la tradition. Aussi, cette culture, qui, pour les pédagogues de la Renaissance, avait toute sa valeur en elle-même et par elle-même, qu'ils célébraient parce qu'elle leur paraissait la plus belle qui fût connue, se trouve désormais servir à une fin pratique. Mais elle y sert malgré elle ; elle y est assujettie par une habile contrainte. Par sa nature, l'humanisme répugne à l'emploi qui en est fait ; il en résulte qu'il dépasse, déborde de tous les côtés le but qui lui est ainsi assigné. Il est trop clair que, pour devenir un bon catholique, il n'est nullement nécessaire de devenir un habile imitateur de Virgile et de Cicéron, d'être initié à tous les secrets de la période oratoire ou de la versification latine. Les qualités que développait l'enseignement des Jésuites ne servaient donc pas plus à la foi qu'à la vie civile. C'est qu'en définitive, l'humanisme est pour eux une sorte de rideau derrière lequel ils vont à leur fin, beaucoup plus qu'il n'est un moyen d'atteindre à cette fin.

Mais alors, d'où vient le succès de cet enseignement ? D'où vient qu'il l'emporta, et si vite, sur celui que donnaient parallèlement les collèges de l'Université ?

La comparaison de ces deux sortes d'enseignement est facilitée par ce fait qu'au moment même où les Jésuites éprouvaient le besoin de fixer en un règlement précis le *Ratio studiorum*, les principes de leur pédagogie, l'Université, de son côté, procéda à une codification du même genre. Henri IV, sentant que les temps nouveaux réclamaient une refonte complète des vieux programmes universitaires, chargea, en 1595, un comité, composé mi-partie de professeurs, mi-partie de magistrats et d'ecclésiastiques séculiers, d'établir de nouveaux statuts qui furent définitivement promulgués en l'an 1600. Or, quand on compare ce nouveau règlement, qui est resté la charte de l'Université jusqu'à la fin de l'Ancien Régime, avec celui du *Ratio studiorum*, on constate que les deux conceptions ne diffèrent par rien d'essentiel. Le but principal de l'enseignement, c'est d'apprendre à écrire ; le moyen, ce sont les exercices de composition et l'explication des auteurs anciens. Sur six heures de classe journalière, une doit être employée à expliquer, réciter les règles (grammaire ou rhétorique), toutes les autres en lectures, explications ou exercices de style. Tout comme chez les Jésuites, les seuls auteurs expliqués sont ou latins ou grecs, il n'est pas parlé d'auteurs français ; comme chez les Jésuites aussi, le latin est la seule langue tolérée à l'intérieur des collèges. La division des classes est même sensiblement la même. A l'origine, il est vrai, les Jésuites n'avaient que cinq classes, mais avec le temps la cinquième fut dédoublée.

Les différences ne sont, en définitive, que secondaires. Nous avons vu que l'élève des Jésuites vivait dans un tourbillon de devoirs écrits. L'Université, sur ce point, était moins exigeante. Les écoliers n'étaient tenus de remettre au principal du collège que trois thèmes, grecs ou latins, par semaine. Il en résulte que les explications pouvaient prendre plus de place ; et elles absorbaient, en effet, la majeure partie des heures de classe. Contrairement, d'ailleurs, à l'usage des Jésuites, les textes devaient être expliqués en entier. Un des réformateurs de l'Université, celui qui a peut-être le plus contribué à empêcher que l'Université ne disparût complètement devant la corporation rivale, Ed. Richer, proteste contre cette pratique de « châtrer les livres », d'où il résulte, dit-il, que « les jeunes gens n'apprennent rien de suivi ni d'achevé, rien qui forme un tout parfait et accompli ». C'est la preuve que les maîtres de l'Université ne cherchaient pas seulement dans les écrivains anciens des morceaux isolés à étudier, des sortes de corrigés d'une autorité particulière, mais avaient conscience qu'une oeuvre a une unité dont il faut donner le sentiment aux élèves.

Une différence plus importante tient à l'état d'esprit dans lequel l'Université aborde l'étude de l'Antiquité. Les Jésuites, comme nous l'avons vu, ne la révélaient à leurs élèves qu'avec défiance et inquiétude ; aussi s'efforçaient-ils d'en masquer certains aspects, et les plus importants. Les maîtres de l'Université étaient plus près de la pensée des grands humanistes de la Renaissance. Le paganisme ne les effraye pas ; ils

l'étudiant avec confiance et sans arrière-pensée. Ils ne sentent nullement le besoin de le dénaturer pour le rendre inoffensif. Seulement, cette confiance venait surtout d'une illusion historique que les Jésuites, plus clairvoyants, ne partageaient pas. Ceux-ci avaient le sentiment très net de la distance qu'il y a entre ces deux civilisations, l'une tout imprégnée d'esprit eudémoniste, l'autre toute pénétrée du principe contraire; l'une qui fait du bonheur un autre aspect de la vertu, de quelque manière que celle-ci soit conçue, l'autre qui sanctifie et glorifie la souffrance. Les maîtres de l'Université, au contraire, sans être des païens, se faisaient pourtant de la morale chrétienne une conception plus simple, plus moyenne, plus terre à terre; pour cette raison, ils croyaient sincèrement la retrouver dans l'Antiquité dont ils n'avaient, par suite, aucune raison de se défier.

Rien de plus démonstratif sur ce point que le langage tenu par Rollin, qui pourtant écrivait au commencement du XVIII<sup>e</sup> siècle, c'est-à-dire à un moment où les sciences historiques n'étaient pas sans avoir fait quelques progrès. Avec Horace, il estime qu'il y a chez Homère « une morale plus épurée et plus exacte que dans les livres des plus excellents philosophes » ; il nous montre comment on peut apprendre d'Homère la manière dont il faut respecter la divinité, les rois, la famille, etc. Il reconnaît bien que, dans la description que le poète nous donne des dieux du paganisme, il y a des égarements qu'un bon chrétien ne saurait admettre: « Il faut avouer, dit-il, qu'il nous en donne une étrange idée. Ils se querellent, ils se font des reproches, ils se disent des injures. L'adultère, l'inceste, les crimes les plus détestables perdent toute leur noirceur dans le ciel et y sont même en honneur. » Mais, en même temps, il ajoute qu'il n'est pas difficile d'y apercevoir autre chose. Il y a, dit-il, des vérités religieuses fondamentales « que la nature a gravées dans le cœur de l'homme et qu'une tradition constante et universelle y a conservées ». C'est ainsi qu'il croit démêler, dans la religion homérique, la croyance en un Dieu suprême, unique, tout-puissant, dont les décrets forment la destinée, l'idée d'une providence, de l'immortalité de l'âme, etc., et, dit-il, « c'est sur ces maximes fondamentales de la religion qu'il faut avoir soin de rendre attentifs les jeunes gens ». Ainsi, au fond, Rollin et l'Université faisaient ingénument, sincèrement, ce que les Jésuites faisaient par savante politique. Eux aussi, ils montraient à leurs élèves les hommes de l'Antiquité, non tels qu'ils étaient réellement, mais dépouillés de toute couleur locale, de leurs principaux caractères spécifiques, comme des sortes de chrétiens avant la lettre. Ce qu'ils cherchaient dans la civilisation ancienne, c'est ce qui leur paraissait constituer le fond commun de toute civilisation humaine. Toute la différence avec les Jésuites, c'est qu'eux voyaient vraiment les choses telles qu'ils les montraient, c'est qu'ils croyaient ne recourir à aucun artifice, alors que les Jésuites altéraient délibérément, en quelque sorte, la réalité pour la présenter sous les formes qui leur paraissaient les plus convenables.

Et, sans doute, c'est là une diversité de points de vue que l'avenir pourra développer. Mais ces différences sont, en définitive, de nuances et de degrés, non de principes. De part et d'autre, on voit dans les langues et les littératures anciennes l'instrument, par excellence, de la culture; de part et d'autre, on assigne à l'art d'écrire la même place dominante dans l'éducation. Et, si l'Université a plus de sympathie vraie pour les hommes de Rome et de la Grèce, c'est en partie parce qu'elle les voit par le côté où ils sont hommes, plutôt que par celui où ils sont Grecs ou Romains.

Au reste, ce qui montre mieux qu'il n'y avait pas de divergence fondamentale entre les deux systèmes, c'est la manière dont Rollin parle du P. Jouvency dont il admire sans réserve le traité : « Ce livre, dit-il, est écrit avec une pureté et une élégance, avec une solidité de jugement et de réflexion, avec un goût de piété qui ne laissent rien à désirer, sinon que l'ouvrage fût plus long et que les matières y fussent plus approfondies ; mais ce n'était pas le dessein de l'auteur. »

Et cependant, à ce moment, on ne peut confondre tout à fait les méthodes des Jésuites et celles de l'Université. La vraie différence n'était pas tant dans la nature du but poursuivi ou des procédés employés que dans la manière dont on s'en servait en vue d'atteindre ce but. La culture que donnaient les Jésuites était extraordinairement intensive et forcée. On sent comme un immense effort pour porter presque violemment les esprits à une sorte de précocité artificielle et apparente. De là, cette multitude de devoirs écrits, cette obligation pour l'élève de tendre sans cesse les ressorts de son activité, de produire prématurément et d'une manière inconsidérée. De là, ces innombrables exercices de style, destinés à le rompre à tous les secrets des langues anciennes. Il y avait dans l'allure générale de l'enseignement universitaire quelque chose de moins hâtif, de moins pressant, de moins vertigineux. On tendait, en somme, vers la même fin, même pour l'atteindre on suivait sensiblement la même route, mais on la suivait d'un pas plus timide et plus ralenti.

Cette modération dépendait de causes très diverses. Tout d'abord, il faut tenir compte d'une espèce de relâchement général qui se produisit dans l'activité universitaire à la fin du XVI<sup>e</sup> et au commencement du XVII<sup>e</sup> siècle. L'Université avait été fortement ébranlée par les guerres religieuses et eut du mal à se remettre de la secousse. De plus, à ce moment, elle change de caractère. De libre et indépendante corporation qu'elle était pendant toute la durée du Moyen Âge, elle devient un corps public, un corps de l'État, soumis à l'action du pouvoir royal. La réforme d'Henri IV inaugura cette nouvelle politique que l'Université n'accepta pas sans résistance. De là une période de trouble et de désarroi pendant laquelle il se produisit comme un affaiblissement de la vieille ardeur professionnelle. Richer se plaint de la nonchalance des professeurs, « qui vont à leurs classes à 9 heures seulement, à pas de tortue et en bâillant ». Il est clair qu'une allure aussi tranquille ne ressemble pas à celle des Jésuites. Mais il est plus que probable que d'autres raisons, moins passagères et plus pédagogiques, concouraient à produire ce

résultat. Il semble bien que l'Université avait le sentiment de la complexité du problème. Quelque prix qu'elle attachât à l'art d'écrire, elle n'était pas sans avoir conscience que l'Antiquité pouvait être utilisée autrement que comme une école de style : la preuve en est dans l'importance plus grande qu'elle attribuait aux explications et la place plus considérable qu'elle leur faisait dans les classes. L'universitaire était ainsi retenu par le sentiment des besoins variés auxquels il fallait satisfaire, il n'allait pas tout entier dans un seul sens. Le Jésuite, au contraire, a un but unique et simple, qui ne laisse pas place à l'hésitation et aux demi-mesures. Indifférent ou plutôt hostile à ce qui fait le fond de la civilisation ancienne, il n'en peut enseigner que la forme; c'est donc à elle uniquement qu'il s'attache, et il s'y attache avec cet exclusivisme qui, comme on l'a vu, est un des traits de son caractère. Tout rempli de l'idée dont il est le serviteur, il ne voit qu'elle, ne connaît qu'elle, et par suite, quand il s'agit d'en assurer le succès, ne saurait admettre de mesure. Puisque sa mission pédagogique est condition de sa mission religieuse, il est naturel qu'il considère la première du même œil, qu'il s'en acquitte avec la même intransigeance outrancière. Voilà comment, chargé d'apprendre aux enfants le maniement des langues anciennes, il y employait toute sa force et toutes les leurs. Or, par des procédés aussi intensifs, on obtient des résultats brillants, ostensibles, qui sautent aux yeux de tout le monde. La lente maturation d'un esprit qui se forme normalement n'est pas chose qui s'aperçoit facilement du dehors; les fruits n'en seront vraiment perceptibles que plus tard. Au contraire, on voit une pièce de vers bien faite, une lettre bien rédigée en latin ; il y a là des faits matériels qui s'imposent à l'attention des familles et qui, par suite, leur inspirent confiance. Voilà une première raison qui explique la faveur que leurs collègues conquièrent si vite auprès de l'opinion.

Mais, jusqu'à présent, nous n'avons étudié que l'enseignement des Jésuites. Il nous faut maintenant considérer leur système de disciplines. C'est là peut-être qu'ils ont montré le plus d'art et d'originalité, et c'est leur supériorité en cette matière qui explique le mieux leur succès.

Toute leur discipline reposait sur deux principes.

Le premier, c'est qu'il ne peut pas y avoir de bonne éducation sans un contact à la fois continu et personnel entre l'élève et l'éducateur - et cela dans un double but. D'abord, parce qu'il faut que l'élève ne soit jamais abandonné à lui-même. Pour le former, il faut le soumettre à une action qui ne connaisse ni éclipses ni défaillances : car l'esprit du mal veille toujours. C'est pourquoi l'élève des Jésuites n'était jamais seul. « Un surveillant le suivait partout, à l'église, en classe, au réfectoire, en récréation; au quartier et dans les chambrées, il était toujours là, il examinait tout. » Mais cette surveillance n'avait pas seulement pour objet de prévenir les écarts de conduite. Elle devait aussi permettre au Jésuite d'étudier à l'aise « les caractères et les habitudes, pour arriver à découvrir le mode de direction dont il convenait d'user à l'égard de chaque enfant ». En d'autres termes, ce commerce immédiat et ininterrompu ne devait pas seulement rendre l'action

éducatrice plus continue, mais aussi plus personnelle, mieux appropriée à la personnalité de chacun. Le P. Jouvency ne cesse de recommander au maître de ne pas se borner à exercer sur la foule anonyme des élèves une influence générale et impersonnelle, mais de la graduer et de la varier suivant l'âge, l'intelligence, la condition. S'entretient-il avec un enfant en particulier ? « Qu'il examine quel est son caractère pour y conformer ce qu'il doit dire, et amorcer son interlocuteur, comme on dit, avec l'hameçon qui lui convient. » Et, pour mieux s'ouvrir les esprits, il devra s'ouvrir les cœurs en se faisant aimer. En fait, il n'est pas douteux qu'au cours des relations qui se nouaient ainsi entre maîtres et élèves, il se forma bien souvent des liens d'amitié qui survécurent à la vie scolaire. C'est ainsi que Descartes resta très sincèrement attaché à ses anciens professeurs de La Flèche.

On conçoit de quelle efficacité devait être ce système d'enveloppement continu. Le milieu moral qui entourait l'enfant le suivait partout où il allait ; partout il entendait exprimer autour de lui, et avec la même autorité, les mêmes idées et les mêmes sentiments. Jamais il ne pouvait les perdre de vue. Il n'en connaissait pas d'autres. Et, outre que cette action ne cessait jamais de se faire sentir, elle était d'autant plus pénétrante qu'elle savait mieux s'adapter à la diversité des natures individuelles, qu'elle connaissait mieux les ouvertures par où elle pouvait se glisser et s'insinuer dans les cœurs. C'était, par rapport à la discipline qu'avait pratiquée le Moyen Age, une grande révolution. Le maître du Moyen Age s'adressait à des auditoires étendus et impersonnels, au sein desquels chaque individu, c'est-à-dire chaque étudiant, était perdu, noyé et, par suite, abandonné à lui-même. Or, l'éducation est essentiellement chose individuelle. Tant donc qu'elle se faisait ainsi par grandes masses, elle ne pouvait donner que des résultats très grossiers. De là l'indiscipline tumultueuse des étudiants du Moyen Age, contre laquelle on essaya de réagir par l'institution des collèges de plein exercice, mais sans jamais y parvenir complètement. Car les collèges ne disposaient pas d'un personnel de maîtres et de surveillants suffisamment nombreux, ni peut-être suffisamment dévoué à cette tâche de surveillance, pour exercer sur chacun le contrôle et l'action qui eussent été nécessaires.

Mais, pour entraîner les élèves à un travail formel intense, mais assez vide de matière, il ne suffisait pas de les entourer, de les envelopper de près avec une sollicitude vigilante ; il ne suffisait pas d'être toujours attentif à les contenir et à les soutenir, il fallait aussi les stimuler. L'aiguillon dont se servaient les Jésuites, c'était exclusivement l'émulation. Non seulement ils furent les premiers à organiser dans les collèges le système de l'émulation, mais ils le portèrent d'emblée à un degré de développement qu'il ne devait plus revoir.

Aujourd'hui, bien que, dans nos classes, ce système tienne encore une place considérable, cependant il ne fonctionne plus d'une manière ininterrompue. On peut dire que, chez les Jésuites, il n'y avait pas de moment où il chômât. Toute la classe était

organisée dans ce but. Les élèves étaient divisés en deux camps, les Romains d'une part et les Carthaginois de l'autre, qui vivaient, pour ainsi dire, sur le pied de guerre, s'efforçant de se devancer mutuellement. Chaque camp avait ses dignitaires. En tête du camp, il y avait un *imperator*, appelé aussi dictateur ou consul, puis venaient un préteur, un tribun et des sénateurs. Ces dignités, naturellement enviées et disputées, étaient attribuées à la suite d'un concours qui se renouvelait chaque mois. D'un autre côté, chaque camp était divisé en *décuries*, comprenant chacune dix élèves, et commandée par un chef nommé *décurion* et pris parmi les dignitaires dont nous venons de parler. Ces *décuries* ne se recrutaient pas indifféremment. Il y avait entre elles une hiérarchie. Les premières comprenaient les meilleurs élèves, les dernières les écoliers les plus faibles et les moins laborieux. Et ainsi, de même que le camp dans son ensemble s'opposait au camp adverse, dans chaque camp chaque *décurie* avait dans l'autre sa rivale immédiate, de force sensiblement égale. Enfin, les individus eux-mêmes étaient appariés, et chaque soldat d'une *décurie* avait son émule dans la *décurie* correspondante. Ainsi le travail scolaire impliquait une sorte de corps à corps perpétuel. Le camp défiait le camp, la *décurie* était en lutte avec la *décurie*, et les émules se surveillaient, se corrigeaient et se reprenaient mutuellement. A l'occasion, le maître ne devait pas craindre de mettre aux prises des élèves de force inégale. Par exemple, on faisait corriger le devoir d'un élève plus fort par un élève moins fort afin, dit le P. Jouvency, « que ceux qui ont fait des fautes en soient plus honteux et plus mortifiés ». Même chacun peut livrer bataille à un élève d'une *décurie* supérieure et, vainqueur, il prend sa place.

Il est intéressant de remarquer que ces diverses dignités n'étaient pas seulement des titres honorifiques, mais des fonctions actives ; et c'était d'ailleurs ce qui en faisait le prix. Le *décurion* avait des pouvoirs étendus. Placé en face de sa *décurie*, il était chargé d'exiger le silence et l'attention de ses dix écoliers, de constater les absences, de faire réciter les leçons, de s'assurer si les devoirs étaient terminés et faits avec soin. Les consuls exerçaient sur les *décurions* de leur camp la même autorité que ceux-ci sur leurs *décuries*. Chacun était ainsi tenu en haleine. Jamais l'idée que la classe est une petite société organisée n'a été réalisée aussi systématiquement. C'est une cité dont chaque élève est fonctionnaire. C'est, d'ailleurs, grâce à ce partage du travail entre le maître et les élèves qu'un professeur pouvait diriger sans trop de difficulté des classes qui atteignaient parfois deux cents et trois cents élèves.

En dehors de ces moyens chroniques d'émulation, il y en avait d'intermittents, trop nombreux pour qu'il soit possible de les énumérer. Périodiquement, les meilleures copies étaient affichées aux portes des classes ; les plus remarquables étaient lues publiquement soit au réfectoire, soit à la salle des Actes. Sans parler des distributions de prix annuelles, qui avaient lieu solennellement au son des trompettes, des prix étaient distribués d'une manière intermittente au cours de l'année pour une déclamation bien



faite, pour une oeuvre littéraire de mérite, pour une danse bien exécutée, etc. A partir de la seconde, il y avait dans chaque classe une Académie dont seuls les meilleurs élèves faisaient partie. Ensuite, toutes sortes de réunions publiques avaient lieu où l'on produisait les élèves les plus brillants, où les familles venaient les écouter et les applaudir. Ainsi une richesse infinie de procédés tenait l'amour-propre des élèves dans un état de perpétuel éréthisme.

Sur ce point encore, les Jésuites opéraient une révolution par rapport à ce qui avait précédé. Nous avons vu, en effet, que l'Université et les collèges du Moyen Age avaient complètement ignoré le système de l'émulation. Alors aucune prime ne venait récompenser le mérite et solliciter l'effort. Les examens étaient organisés de telle sorte que, pour les élèves assidus, ils n'étaient guère qu'une formalité. Et voilà que, brusquement, un système tout à fait différent non seulement se constitue, mais prend d'un seul coup un développement véritablement pléthorique. On s'explique mieux maintenant comment la culture que donnaient les Jésuites put avoir ce caractère intensif que nous lui avons reconnu tout à l'heure. Toute leur discipline était organisée dans ce but. L'état de concurrence perpétuelle dans lequel vivaient les élèves les incitait à tendre tous les ressorts de leur intelligence et de leur volonté, et leur en faisait même une nécessité. En même temps, l'attentive surveillance à laquelle ils étaient soumis rendait moins faciles les défaillances possibles. Ils se sentaient guidés, soutenus, encouragés. Tout donc les induisait à l'effort. De là, à l'intérieur du collège, une activité vraiment intense, qui, sans doute, avait le tort de se dépenser en surface plus qu'en profondeur, mais dont l'existence n'est pas contestable.

Mais, après avoir constaté les transformations que les Jésuites inaugurèrent ainsi dans la discipline scolaire, il faut en chercher les causes. D'où venaient ces deux principes nouveaux ? Tenaient-ils uniquement au but spécial que poursuivaient les Jésuites, à la nature propre de leur institution, à la mission qu'ils s'étaient donnée, ou bien au contraire ne dépendaient-ils pas plutôt de causes plus générales, ne répondaient-ils pas à quelque changement survenu dans les idées et les mœurs publiques ?

Ce qui doit faire tout de suite écarter la première hypothèse, c'est que, si les Jésuites ont été les premiers à réaliser ces principes dans la pratique scolaire, cependant ils avaient été déjà reconnus et proclamés par les pédagogues de la Renaissance. On se rappelle les protestations de Montaigne contre les maîtres assez inintelligents pour vouloir régenter tous les esprits de même façon. Lui aussi veut que l'on étudie le tempérament de l'élève, qu'on le mette à l'essai pour le mieux connaître, qu'on le fasse, comme il dit, « courir devant soi » afin de pouvoir le guider d'une manière éclairée. Et, d'un autre côté, nous avons vu que l'amour de la gloire, le goût de l'éloge, le sentiment de l'honneur étaient, pour Rabelais comme pour Érasme, comme pour les principaux penseurs du XVI<sup>e</sup> siècle, le mobile essentiel de toute activité intellectuelle et, par suite, de toute activité scolaire. Les Jésuites étaient donc sur ces deux points, au moins en principe,

d'accord avec leur temps. Il est même intéressant de remarquer que nous connaissons au moins un collège, où, antérieurement aux Jésuites, le système de l'émulation a été organisé et pratiqué, et sous une forme qui ressemble par plus d'un côté à celle que nous venons de décrire : c'est le collège de Guyenne où Montaigne passa plusieurs années. Les élèves d'une même classe y étaient répartis, suivant leur force différente, en sections qui ressemblaient assez aux décuries des Jésuites. Des examens avaient fréquemment lieu où les élèves d'une classe étaient interrogés par des élèves d'une classe ou d'une section supérieure. On y retrouve également des concours de déclamation qui avaient lieu devant toutes les classes assemblées.

C'est qu'en effet un grand changement s'était produit dans la constitution morale de la société, qui rendait nécessaire ce double changement dans la discipline scolaire. Au <sup>xvii</sup>e siècle, l'individu prend dans la vie sociale une place plus considérable que celle qui lui revenait jusqu'alors. Si, au Moyen Age, l'enseignement était impersonnel, si, sans inconvénient ressenti, il pouvait s'adresser d'une manière diffuse à la foule indistincte d'élèves, c'est qu'à ce moment la personnalité individuelle était encore peu développée. Les mouvements qui se produisent au Moyen Age sont des mouvements de masses, qui entraînent dans un même sens de grands groupements humains au sein desquels les individus sont perdus. C'est l'Europe tout entière qui se lève au moment des croisades; c'est toute l'Europe cultivée qui, peu après, sous l'influence d'une véritable poussée collective, afflue à Paris pour s'y instruire. La didactique du temps était donc en harmonie avec l'état moral de la société.

Au contraire, à la Renaissance, l'individu commence à prendre conscience de soi ; ce n'est plus, du moins dans les régions éclairées, une simple fraction aliquote du tout, c'est déjà un tout en un sens, c'est une personne qui a sa physionomie, qui a et qui éprouve tout au moins le besoin de se faire ses manières propres de penser et de sentir. On sait qu'il se produisit à cette époque comme une soudaine éclosion de grandes personnalités. Or, il est bien évident qu'à mesure que les consciences s'individualisent, il faut que l'éducation s'individualise elle-même. A partir du moment où elle est tenue d'exercer son action sur des individus distincts, hétérogènes, elle ne peut continuer à se développer par grandes nappes homogènes et uniformes. Il fallait donc qu'elle se diversifiât; ce qui n'était possible que si l'éducateur, au lieu de rester loin de l'élève, s'en rapprochait afin de le mieux connaître, et de pouvoir varier son action suivant la diversité des natures.

Mais, d'un autre côté, il est non moins clair qu'un individu qui a conscience de soi, qui a son cercle d'idées et d'intérêts, ne peut être mû, entraîné à agir par les mêmes moyens qu'une foule amorphe. A celle-ci, il faut de grands ébranlements passionnés, de fortes impressions collectives, un peu vagues et générales, comme celles qui faisaient vibrer, sur la montagne Sainte-Genève, les multitudes assemblées autour d'Abélard. Au contraire, à mesure que chaque individu a sa vie morale particulière, il faut le toucher

par des raisons qui lui soient propres. Il faut donc bien s'adresser à l'amour-propre, au sens de la dignité personnelle, à ce que les Allemands appellent le *Selbstgefühl*. Ce n'est pas sans raison que la concurrence devient plus vive et joue un rôle plus considérable dans la société, à mesure que le mouvement d'individualisation y est plus avancé. Puisque donc l'organisation morale de l'École doit refléter celle de la société civile, puisque les méthodes qui sont appliquées à l'enfant ne peuvent différer en nature de celles qui, plus tard, seront appliquées à l'homme, il est évident que le procédé de la discipline médiévale ne pouvait pas se maintenir; il est évident que la discipline devait devenir plus personnelle et faire une place plus grande aux sentiments individuels, par conséquent à une certaine émulation.

Les deux innovations introduites par les Jésuites dans la discipline n'avaient donc rien, en soi, d'arbitraire : le principe tout au moins en était bien fondé dans la nature des choses, c'est-à-dire dans l'état social du XVI<sup>e</sup> siècle. Mais, si le principe était juste, s'il devait être retenu, s'il méritait de survivre, les Jésuites l'appliquèrent avec l'esprit outrancier qui est un des caractères de leur politique scolaire et, par cela même, ils le dénaturèrent. Il était bon de se tenir près de l'enfant, pour pouvoir le guider avec compétence; les Jésuites s'en rapprochèrent jusqu'à ne plus lui laisser la liberté de ses mouvements. Et ainsi la méthode tourna contre le but auquel elle eût dû servir. Ce qui était sage, c'était de bien connaître l'enfant pour aider au développement de sa personnalité naissante. Les Jésuites l'étudiaient bien plutôt afin d'étouffer plus sûrement son sens propre, source possible de schisme. Du moins, une fois reconnue l'utilité de l'émulation, de la concurrence, ils en firent un emploi tellement immodéré que les élèves vivaient, les uns par rapport aux autres, sur un véritable pied de guerre. Comment ne pas considérer comme immorale une organisation scolaire qui ne faisait appel qu'à des sentiments égoïstes ? N'y avait-il donc pas d'autres moyens d'entretenir l'activité des élèves que de les tenter par d'aussi médiocres appâts ?

## Chapitre VIII : Conclusion sur la culture classique

La conclusion qui se dégageait du dernier chapitre, c'est que les jésuites n'ont fait preuve d'originalité que pour ce qui concerne l'éducation de la volonté. C'est que, sur ce point, ils poursuivaient un but qui leur était spécial et qui ne pouvait être celui des Universitaires. Ils voulaient, avant tout, faire de leurs élèves des serviteurs fidèles de l'Église, des sujets dévoués du Saint-Siège.

Sans doute, les maîtres de l'Université, eux aussi, étaient bons chrétiens, bons catholiques, et considéraient comme un de leurs devoirs professionnels de travailler à entretenir et à développer le sentiment religieux. Mais, par suite de l'idée qu'ils se faisaient de la religion, l'éducation religieuse ne leur paraissait pas une oeuvre compliquée ; ils y voyaient le couronnement naturel et l'achèvement logique de l'éducation classique bien comprise. Sans doute, ils reconnaissaient que les Anciens n'avaient pas eu la faveur de voir, dans tout son éclat, la vérité du Christ; mais les meilleurs d'entre eux n'étaient pas sans en avoir eu comme une obscure anticipation; ils étaient en route pour la découvrir. De ce point de vue, pour tourner la volonté de l'enfant dans le sens qui convenait, pour lui révéler et lui faire aimer le Christ, il ne paraissait pas nécessaire d'instituer toute une technique spéciale ; il n'y avait qu'à pousser un peu plus loin les idées de l'Antiquité, qu'à les préciser et à les éclaircir, qu'à développer les germes qu'elles contenaient ; on pouvait passer, sans secousse, sans effort violent, de la culture purement intellectuelle, de l'étude des littératures classiques, à la culture religieuse et morale, au Christianisme.

Il en était tout autrement des Jésuites. Ceux-ci sentaient toute la distance qu'il y a entre ces deux civilisations, qu'elles impliquent deux orientations différentes de la volonté, et que l'on ne peut s'élever de l'une à l'autre sans solution de continuité. A leurs yeux, l'étude de l'Antiquité ne pouvait être un acheminement, une préparation véritable à la vie chrétienne. Ils s'en servaient, sans doute, mais comme d'un paravent derrière lequel, à l'abri duquel ils constituaient toute une savante machinerie destinée à maîtriser la volonté de l'élève et à lui donner l'attitude que leur paraissaient réclamer les intérêts de la foi. Voilà pourquoi leur système de discipline leur était beaucoup plus personnel que leur système d'enseignement. C'est que la discipline est le moyen par excellence de fonder la volonté. Ils durent donc la concevoir et l'organiser d'une manière particulière qui fût en rapport avec le but particulier qu'ils poursuivaient. Certes, ils n'ont pas inventé de toutes pièces les principes sur lesquels elle reposait jusqu'alors; nous avons vu comment ils se rattachent aux idées du temps ; mais, par la manière systématique et outrancière dont les Jésuites ont développé ces principes, ils en ont fait leur chose

propre. Surtout, ce qui leur appartient, c'est cette savante méthode d'enveloppement insinuant par laquelle ils façonnent l'âme de l'enfant sans que celui-ci puisse résister à la lente et insensible action qui s'exerce sur lui.

Mais, si, laissant de côté l'éducation de la volonté, nous ne considérons que l'éducation de l'intelligence, l'enseignement proprement dit, nous avons vu que les différences entre les deux systèmes concurrents sont, en définitive, secondaires. Le même idéal, à peu de chose près, est poursuivi dans les deux corporations, d'une manière plus âpre, plus énergique, plus unilatérale chez les Jésuites, avec plus de mesure, avec un plus vif sentiment de la complexité du problème, peut-être aussi avec une moindre ardeur professionnelle chez les Universitaires. De part et d'autre, il s'agissait d'apprendre à écrire en imitant les Anciens. De part et d'autre, pour pouvoir utiliser ainsi l'Antiquité, on fut obligé de la dépayser, de la détacher de son milieu historique, de présenter les Grecs et les Romains comme des modèles impersonnels appartenant à tous les âges et à tous les pays.

D'ailleurs, ce qui acheva la ressemblance entre ces deux sortes d'enseignement, c'est que les Universitaires, en présence du succès de leurs rivaux, en vinrent à adopter leurs méthodes. Nous avons dit que la réforme de 1600 ne réclamait des élèves de l'Université que trois devoirs par semaine. Il y a tout lieu de croire que, en fait, ce minimum fut bien vite dépassé ; il suffit de se rappeler qu'il y a une vingtaine d'années encore, les devoirs écrits n'étaient guère moins nombreux dans nos lycées qu'ils ne l'étaient au XVII<sup>e</sup> siècle dans les collèges des Jésuites. De même, le système d'émulation, créé par les Jésuites, avec ses compositions continues, ses déclamations en public, ses distributions de prix, fut importé presque tout entier dans l'Université. Même les distributions de prix prirent dans l'Université un développement exorbitant dont Geoffroy se plaint au début du XIX<sup>e</sup> siècle. « Le travail, dit-il, est fort diminué dans les écoles ; mais les récompenses du travail, les prix sont multipliés : il s'en distribue une quantité prodigieuse. »

L'Ancien Régime, jusqu'à la seconde moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle, où des idées nouvelles se firent jour, n'a donc connu au fond qu'un seul idéal intellectuel, et c'est d'après cet idéal que fut formée la jeunesse française pendant plus de deux cents ans. Dans tout ce long espace de temps, il ne se produisit qu'une seule innovation de quelque importance, et encore, comme nous allons le voir, cette innovation limitée n'eut-elle pas pour effet d'affecter de manière essentielle la conception pédagogique que nous venons de retracer.

Vers le milieu du XVII<sup>e</sup> siècle, en dehors de l'Université et des Jésuites, se constitue un établissement scolaire nouveau, tout à fait indépendant des deux corporations rivales, établissement modeste, d'ailleurs, et dont l'existence fut des plus éphémères, qui ne laisse pas pourtant d'avoir exercé une certaine influence sur le développement de notre

enseignement secondaire : ce sont les Petites-Écoles que ces Messieurs de Port-Royal, comme on disait à ce moment, ouvrirent aux alentours de Port-Royal-des-Champs en 1643, mais qu'ils transportèrent, trois ans plus tard (fin de 1646 ou commencement de 1647), à Paris, dans le cul-de-sac de la rue Saint-Dominique-d'Enfer. Ces écoles furent florissantes jusqu'en 1650. A cette date, les événements de la guerre civile et de tracasseries de toute sorte les obligèrent à émigrer à la campagne; enfin, en 1660, par suite des intrigues des Jésuites, elles furent définitivement fermées. Elles ne durèrent donc qu'une quinzaine d'années. Si l'on songe, d'autre part, que, d'après l'estimation de Sainte-Beuve, elles ne pouvaient guère recevoir plus de cinquante enfants à la fois, on voit qu'elles ne purent faire sentir leur action que sur un bien petit nombre d'élèves. C'est pourtant dans ces Petites-Écoles que prit naissance l'innovation dont il nous reste à parler. Ce sont elles qui, les premières, firent place au français dans l'enseignement secondaire.

On se rappelle que, chez les Jésuites comme dans l'Université, la grammaire latine était enseignée en latin. Port-Royal rompit avec cet usage absurde. « Quel est l'homme, écrit Lancelot, qui voulût présenter une grammaire en vers hébreux pour apprendre l'hébreu ?... N'est-ce pas supposer qu'on sait déjà ce qu'on veut apprendre et qu'on a déjà fait ce qu'on veut faire ? » En 1644, il publia en français une *Méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue latine*. En même temps, Lancelot croyait avoir réussi à rendre plus facile et plus clair l'enseignement de la grammaire qu'il trouvait obscur et inutilement compliqué dans l'ouvrage de Despautère, lequel était alors entre les mains de tous les enfants. Il se vantait d'avoir changé une obscurité ennuyeuse en une agréable lumière, et de leur faire cueillir des fleurs où ils ne trouvaient que des épines. Sur ce point, le bon Lancelot se faisait illusion ; car ses règles en vers français barbares ne devaient pas séduire beaucoup plus les élèves d'alors qu'ils ne séduiraient les élèves d'aujourd'hui. En voici un échantillon :

Feminins sont les noms en x

Hors hie calix, calyx, fornix, Et spadix,

varix, urpix, grex.

Joins le dissyllabe en ax, ex:

Fornax, carex, forfex pourtant,

Au seul féminin se rendant;

Laissent douteux tradux, silex

Joins-y cortex, pumex, imbrex

Et calx (talon), mieux masculins,

Sandix, onyx, mieux féminins.

En même temps, l'enseignement du français se constituait. Ce n'est pas que les règles de la langue aient été méthodiquement enseignées. Il n'y avait pas à Port-Royal de grammaire française. Certes, on n'en méconnaissait pas l'utilité. Lancelot s'était plus d'une fois résolu à tenter ce travail ; malheureusement, il y avait toujours trouvé tant de difficultés et si peu d'apparence de pouvoir en triompher qu'il avait été obligé d'y renoncer. Mais, s'il ne comportait pas d'enseignement théorique, le français était du moins l'objet d'exercices pratiques. Avant de faire écrire aux enfants en latin, on leur donnait à composer de petits dialogues, de petites narrations ou histoires, de petites lettres, en leur laissant choisir les sujets dans les souvenirs de leurs lectures. En même temps, l'exercice de la version, jusque-là négligé, prenait le pas sur le thème. On croyait, par cette méthode, sauver le français du latinisme que l'on jugeait envahissant : « La méthode latine, dit Lancelot, a comme enveloppé la langue française de formes et de tournures latines ; si l'on veut en affranchir le français et le fixer dans son entière originalité, il faut que le latin cesse d'avoir toujours le pas et que l'enseignement commence par le français. L'excès du latinisme altère et accable la langue française. »

Si l'idée avait pu se développer normalement et produire toutes les conséquences qu'elle impliquait, peut-être à la longue en serait-il résulté une véritable révolution pédagogique. Qu'on le remarque, en effet, Port-Royal ne se bornait pas à protester contre l'interdit absolu dont était frappé le français, mais mettait en question la suprématie qui, d'un avis unanime, avait été attribuée jusqu'alors, tout au moins depuis la Renaissance, au latin et au grec. C'était donc le principe même de l'enseignement humaniste qui se trouvait ainsi contesté. Or, une fois ébranlé, ruiné, on aurait très vraisemblablement senti le besoin de le remplacer par un autre, et par conséquent de réédifier le système scolaire sur un plan nouveau. En fait, il n'est pas douteux que les jansénistes étaient en quête de nouveautés. C'est ainsi que leur discipline ne ressemblait en rien à celle que pratiquaient les Jésuites, mais s'y opposait plutôt : l'émulation n'y avait aucune place. Tout ce qui pouvait provoquer l'amour-propre des enfants était sévèrement prohibé. Mais la tentative ne dura pas assez longtemps pour porter ses fruits. On sait, en effet, que les puissantes inimitiés soulevées par Port-Royal mirent prématurément un terme à l'existence des Petites-Écoles.

L'idée ne sombra pas tout entière, mais elle ne survécut que diminuée. Ce fut tout d'abord une autre corporation enseignante qui, entre les Jésuites et l'Université, ne laisse pas d'avoir joué un rôle très honorable dans l'histoire de notre enseignement, ce fut l'Oratoire qui en hérita. L'Oratoire, qui, d'ailleurs, n'était pas sans sympathie secrète pour les doctrines de Jansénius, donna définitivement au français droit de cité dans ses classes. Mais, plus timides que ces Messieurs de Port-Royal, les Oratoriens, tout en accordant une place modeste à cet enseignement nouveau, continuèrent à faire du latin et du grec la base fondamentale de la culture intellectuelle. C'est en grec et en latin que

se firent les principaux exercices de style. C'est également sous cette forme atténuée que l'Université finit par adopter la réforme, après plus de soixante ans de résistance d'ailleurs. En 1716, ses députés assemblés au Collège du Plessis décidèrent d'employer désormais dans les classes la grammaire et les autres ouvrages classiques de Gaullien qui étaient tous rédigés en français. Et Rollin nous apprend que, de son temps, tout au moins dans le collège qu'il dirigeait, on apprenait la grammaire française et l'on expliquait quelques auteurs français.

Mais, s'il était impossible de passer sous silence cette innovation, on voit qu'elle ne modifiait en rien la physionomie générale de l'enseignement. Celui-ci resta essentiellement littéraire. Aux deux langues anciennes, une autre fut ajoutée, qui, d'ailleurs, tint la moindre place ; mais les langues et les littératures restent la matière par excellence de la culture. Les sciences, malgré les progrès si considérables qu'elles avaient faits depuis le XVe siècle, n'avaient pour ainsi dire pas accès dans les collèges. Ce n'est que très lentement et très tardivement qu'il parvint à en filtrer quelques parcelles dans la seconde année de philosophie. Enfin, cette culture littéraire continue à être donnée essentiellement au moyen des langues et des littératures de l'Antiquité. Un fait, entre autres, démontre combien cette prépondérance était encore marquée au XVIIIe siècle. Rollin conseille aux maîtres d'enseigner l'histoire, mais il ne parle que de l'histoire ancienne. Quant à celle de son pays, il avoue qu'il en était lui-même très ignorant. Il reste donc que le système pédagogique de la France - celui, du moins, qui s'adressait aux classes aisées - est resté sensiblement le même depuis le XVIe siècle jusqu'à la veille de la Révolution.

Cela posé, le moment est venu de chercher quelles ont été les conséquences historiques de ce système. On peut prévoir qu'elles ont dû être d'une très grande importance, et à cause du temps très long pendant lequel il a fonctionné, et parce que l'époque où il s'est formé a immédiatement précédé celle où les principaux traits de notre esprit national se sont fixés. Dans l'examen auquel nous allons procéder, il n'y aura pas lieu de distinguer spécialement entre Jésuites et Universitaires, puisque les uns et les autres avaient la même conception de l'enseignement. Si pourtant ce sont les Jésuites que je parais

;avoir surtout en vue, c'est que, à cause du rôle prépondérant qu'ils ont joué pendant cette période et du caractère intensif qu'avait chez eux ce régime intellectuel, ils sont plus particulièrement responsables des conséquences bonnes et mauvaises qui en sont résultées.

Tout d'abord, il convient de disculper ce système d'un reproche qu'on lui a souvent adressé. On a dit que, à cause de la place si considérable faite au latin et au grec, la pédagogie humaniste devait avoir pour effet de comprimer l'essor de notre langue nationale, et c'est pour conjurer ce danger que Lancelot et les maîtres de Port-Royal



s'efforcèrent de faire retirer au latin sa vieille suprématie. Il y a pourtant un fait qu'il est bien difficile de concilier avec cette accusation. C'est au XVI<sup>e</sup> siècle que s'organise cet enseignement gréco-latin ; jamais il n'eut un caractère plus unilatéral ; jamais l'exclusion du français, ne fut plus complète. Et pourtant l'âge qui suit immédiatement est celui où notre langue atteint sa pleine maturité ; c'est alors que la littérature française devient elle-même une littérature classique comparable à celle de Rome et d'Athènes. Certes, je n'entends pas dire que les écrivains du XVII<sup>e</sup> siècle durent leur génie à la renaissance des lettres anciennes et à la manière dont elles étaient enseignées ; la formation d'une société polie, l'importance qu'elle avait prise depuis les guerres d'Italie, l'affinement du goût qui s'y était manifesté sont des causes qui suffisent à expliquer la richesse et l'éclat de la production littéraire au temps de Louis XIV. Mais il n'en reste pas moins que le développement de la langue ne paraît avoir été nullement gêné par la méditation des chefs-d'œuvre de l'Antiquité. N'est-ce pas à ce moment que le français se fait sa physionomie propre, acquiert ces qualités de clarté et de précision presque mathématique, et aussi d'ordonnance logique qui le distinguent des autres langues, aussi bien anciennes que modernes ?

Cette remarque a un corollaire pédagogique qu'il n'est pas sans intérêt de dégager. N'est-il pas curieux, en effet, que les hommes qui ont le plus contribué à faire du français ce qu'il est devenu, à lui donner son originalité, aient passé toute leur jeunesse à faire des thèmes latins, des discours latins, à composer des poèmes latins ? N'est-ce pas la preuve que, pour apprendre à l'enfant le maniement de sa langue natale, il n'est pas nécessaire de l'astreindre à faire dans cette langue des exercices de composition répétés, d'accumuler les discours sur les narrations et les dissertations sur les discours ? Ce qu'il est essentiel de lui enseigner, c'est l'art d'analyser et de décomposer sa pensée. L'idée se présente à nous sous forme globale, synthétique, confuse ; discerner les éléments dont elle est faite et les rapports qui les unissent, voilà le secret du style, voilà ce qu'il importe de savoir. Sans doute, la composition peut y servir ; car, pour traduire notre pensée avec des mots, nous sommes obligés d'en prendre conscience, de ne pas la laisser dans cet état d'indétermination et de confusion où elle se présente naturellement. Mais bien d'autres exercices peuvent être employés dans ce but : les thèmes, les versions, en quelque langue que ce soit, les analyses de la pensée des maîtres, cet exercice si négligé et qui pourrait être si fécond. Gardons-nous donc de surcharger nos élèves de compositions multiples et prématurées. L'effort pour produire n'est utile que quand l'esprit de l'enfant est déjà nourri, qu'il a atteint une certaine maturité. Trop précoce ou trop répété, il fatigue et stérilise. N'oublions pas que les plus grands ouvriers de la langue française se sont formés dans des classes où l'on n'écrivait pas en français, et que cette expérience nous serve de leçon.

Il y a plus. Bien loin que le latinisme des Collèges ait eu pour effet de faire de nous des Latins ou des Grecs, nous allons voir que certaines des particularités les plus distinctives de notre esprit national viennent de là.

On sait qu'un des caractères essentiels de la littérature française du XVII<sup>e</sup> siècle, c'est son goût marqué, exclusif pour les types généraux et impersonnels. Les caractères que les poètes dramatiques mettent en scène ne sont pas des individus déterminés, qui portent la marque d'un milieu social, ethnique, particulier, d'une éducation spéciale, d'un monde spécial; ce sont de simples aspects de l'homme en général. Ce sont les éternels travers du genre humain, tels qu'on peut les observer partout, que raille le poète comique ; ce sont les grands sentiments qui ont ennobli de tout temps la nature humaine que le poète tragique met en action. Andromaque n'est pas plus une païenne qu'une dame de la cour de Louis XIV; c'est la mère en soi, l'amour maternel incarné, de même que Célimène, c'est la coquetterie, Harpagon, l'avarice, etc. Tout ce qui peut particulariser ces personnages, tout ce qui peut en faire des individus concrets, d'un lieu et d'une époque déterminés, est systématiquement omis. Quand ils ne sont pas directement empruntés à l'histoire, nous ne savons pas d'où ils viennent, où ils sont nés, s'ils sont nobles ou bourgeois, de Paris ou de la province. Très souvent, les noms qu'ils portent ne sont pas véritablement des noms propres, mais des dénominations génériques qui désignent des types abstraits : il y a des noms pour les valets (Scapin), d'autres pour les maris trompés, d'autres pour la jeune amoureuse. De là le dédain pour la couleur locale, qu'il s'agisse du costume ou de la mise en scène. Les événements représentés se passent dans une sorte de milieu abstrait, idéal, qui est en dehors de l'espace et du temps, parce qu'il est, pour ainsi dire, de tous les temps et de tous les pays. Et cette manière de voir les choses s'est tellement invétérée chez nous que, malgré nos efforts récents pour nous en affranchir, notre littérature en garde toujours la marque, bien qu'elle aille en s'affaiblissant.

D'où cela vient-il ? Serait-ce le résultat d'une disposition native de l'esprit français ? Mais, au début de la Renaissance, les hommes voyaient tout autrement les gens et les choses. Quelle distance n'y a-t-il pas entre les héros de Rabelais et ceux de Corneille, entre l'extrême complexité des uns et la simplicité abstraite des autres ! Que s'est-il donc passé dans l'intervalle ?

Or, rapprochez cette mentalité de notre époque classique de l'enseignement que collèges des Jésuites et collèges universitaires donnaient déjà depuis près de cent ans, quand le grand siècle commença, et elle cessera de vous apparaître comme une sorte d'idiosyncrasie inexplicable. L'élève des Jésuites, pour ne parler que de lui, vivait dans un commerce assidu avec les hommes de l'Antiquité; seulement, il était dressé à ne pas apercevoir en eux ce qu'ils avaient de grec et de romain; on ne les lui montrait que par les côtés où ils étaient simplement des hommes, à peine différents (sauf pour ce qui concerne la lettre de la foi) de ceux qu'il voyait autour de lui. C'étaient les mêmes

sentiments généraux qui semblaient animer les uns et les autres et les mêmes idées qui semblaient les conduire. Si donc cette humanité lointaine différait si peu de celle qu'il avait sous les yeux, comment aurait-il pu avoir l'idée que l'humanité varie dans le temps, qu'elle est diverse et d'une diversité réelle et profonde, que, suivant les lieux et les siècles, elle a des manières différentes de juger, de raisonner, de sentir et d'agir, une autre morale et une autre logique ?

Tout, au contraire, devait entretenir la jeunesse dans cette conviction que l'homme est toujours et partout semblable à lui-même; que les seuls changements qu'il présente au cours de l'histoire se réduisent à des modifications extérieures superficielles; qu'il peut bien porter d'autres costumes, habiter d'autres maisons, parler un autre langage, observer une autre étiquette, mais que le fond de sa vie intellectuelle reste, toujours et partout identique, sans variations essentielles. On ne pouvait donc, en sortant de l'école, concevoir la nature humaine autrement que comme une sorte de réalité éternelle, immuable, invariable, indépendante du temps et de l'espace, puisque la diversité des conditions de temps et de lieux ne l'affecte pas.

N'est-il pas clair que des esprits qui avaient reçu cette culture, qui, par suite, étaient atteints de cette espèce d'infirmité qui les rendait insensibles à ce qu'il y a de changeant et de variable dans l'histoire, ne pouvaient nous peindre l'homme que comme on leur avait appris à le voir, c'est-à-dire par ce qu'il a de plus général, de plus abstrait, de plus impersonnel ? Quant à ces caractères multiples et complexes qui font la physionomie particulière de chacun de nous, qui font que l'homme d'un pays et d'une condition n'est pas l'homme d'une autre condition et d'un autre pays, ils n'y voyaient que des détails accessoires, qui pouvaient être négligés sans inconvénient, dont il convenait même de faire abstraction pour atteindre ce qu'il y a d'essentiel, c'est-à-dire d'invariable et d'universel. Et voilà comment la culture intellectuelle, fruit de l'humanisme, devait nécessairement donner naissance à cette attitude mentale qui est restée un des traits distinctifs de notre littérature nationale. Au reste, les expressions mêmes dont je me suis servi pour caractériser le milieu irréel, artificiel, dans lequel les Jésuites faisaient vivre leurs élèves peuvent servir également à définir le milieu non moins idéal, non moins abstrait, dans lequel nous fait vivre la littérature du XVII<sup>e</sup> siècle.

Mais ce trait de caractère n'a pas seulement affecté notre vie littéraire ; tout notre tempérament intellectuel et moral en porte la marque.

Et d'abord, c'est manifestement de là que vient notre cosmopolitisme constitutionnel. Quand une société est ainsi dressée à se représenter l'homme dégagé de toutes les contingences nationales et historiques, dans ce qu'il a de plus général et de plus abstrait, elle ne peut s'attacher qu'à un idéal qui lui paraisse valable pour le genre humain tout entier. De ce point de vue, par conséquent, le Français ne peut, sans contredire sa mentalité, se poser les problèmes moraux ou politiques dans des termes

étroitement nationaux. Quand il légifère, c'est pour l'humanité qu'il croit légiférer, puisque l'humanité est la seule réalité véritable, et que les formes superficielles dans lesquelles elle s'enveloppe et qui la particularisent aux différents moments de l'histoire ne méritent pas plus de retenir l'attention du philosophe et de l'homme d'État que du poète. Voilà pourquoi, quand les Constituants entreprirent de dresser la liste des libertés qui leur paraissaient nécessaires, ce n'est pas pour eux, Français du XVIII<sup>e</sup> siècle, qu'ils les revendiquaient, mais pour l'homme de tous les pays et de tous les temps. Et ce qui montre bien qu'il y a un lien entre cette espèce d'universalisme, de cosmopolitisme intellectuel et la culture gréco-latine, c'est que le sens du particularisme national est bien plus aiguë chez les peuples où l'humanisme a poussé de moins profondes racines que chez nous, chez les peuples anglo-saxons et germaniques, où l'influence de l'humanisme a été très vite enrayée, grâce aux progrès du protestantisme. Certes, je ne veux pas dire que l'Angleterre ou l'Allemagne aient plus d'égoïsme collectif que la France : nous avons le nôtre. J'entends seulement qu'elles sentent plus vivement que nous ce qu'il y a de réel dans les différences qui séparent les uns des autres les types nationaux, et que l'homme d'État doit tenir compte de cette diversité.

Or, voici l'envers de la médaille. L'homme en soi, l'homme en général, c'est l'homme réduit à ses caractères les plus généraux, ceux qui se retrouvent partout où il y a des hommes, abstraction faite des formes particulières qu'ils peuvent présenter suivant les circonstances. Une telle notion est nécessairement d'une extrême simplicité, puisqu'on en a retiré systématiquement tout ce qui est de nature à la compliquer. Ce qui est complexe, c'est l'individu vivant, concret, qui est de tel pays, de telle classe, de telle condition, produit de telle hérédité, etc. En lui se croisent et s'entrecroisent une multitude de caractères de toute sorte, qui, par la manière dont ils se combinent, font ce qu'il y a de personnel dans sa physionomie ; il est réellement un infini. Au contraire, plus un type est général, plus il est pauvre en qualités, car c'est à cette condition qu'il peut convenir à un grand nombre d'êtres différents.

Il est donc évident qu'un enseignement, comme celui qui se donnait en France dans les Collèges du XVI<sup>e</sup>, du XVII<sup>e</sup> et même du XVIII<sup>e</sup> siècle, qui ne faisait connaître à l'enfant que l'homme, puisque les sciences de la nature physique en étaient exclues, mais qui ne lui faisait connaître l'homme que par ses aspects les plus généraux, retenait donc perpétuellement l'esprit dans un milieu uniquement peuplé d'abstractions, de types abstraits et simples, d'entités génériques et, par conséquent, devait le rendre incapable de penser autre chose que l'abstrait, le général et le simple. Car, pour que l'intelligence soit induite à se représenter le complexe comme tel, pour qu'elle travaille à s'en faire quelque idée, encore faut-il qu'elle en sente la réalité. Si, au contraire, elle a été dressée depuis l'enfance de manière à concevoir toute complexité comme une simple apparence, comme le produit d'une illusion des sens, il est inévitable qu'elle s'en détourne et passe à côté sans l'apercevoir. Or, l'esprit prend la forme des choses qu'il

pense. Pour qu'il s'élargisse, il faut qu'il soit en face d'une ample et riche matière et qu'il sente le besoin de s'en saisir. Il se rétrécit, au contraire, et s'amenuise si une longue accoutumance l'a habitué à ne se représenter que des choses élémentaires, simples, exigües, qui ne demandent pas grand effort pour être appréhendées. C'est ce qui fait qu'une culture exclusivement mathématique est si dangereuse pour l'esprit qu'elle rend impropre à penser autre chose que des abstractions. La culture des humanistes ne pouvait donc manquer d'avoir les mêmes effets.

Et voilà d'où vient un des défauts constitutionnels de notre génie national, je veux dire ce simplisme outré, cet esprit mathématique, qui fait qu'il y a en nous comme un penchant naturel à dénier toute réalité à tout ce qui est trop complexe pour tenir dans les cadres exigus de notre entendement. Ce qui met bien en évidence le rapport qui unit ce simplisme avec l'enseignement humaniste, c'est qu'il arrive à son apogée au XVII<sup>e</sup> siècle, c'est-à-dire un siècle après que cet enseignement se donnait dans nos collèges ; il le suit donc immédiatement. On s'entend, en effet, aujourd'hui pour voir dans Descartes - cet ancien élève de La Flèche - la plus haute expression de l'esprit du grand siècle, et, d'un autre côté, la philosophie cartésienne, cette mathématique universelle, c'est le simplisme français mis en système. On sait, en effet, comment, pour Descartes, il n'y a rien de réel dans les corps que l'étendue géométrique, uniforme, homogène ; quant aux propriétés innombrables qui font la vie, l'individualité des choses, il n'y voit que des apparences, des jeux d'ombre et de lumière, sans consistance et sans réalité, de même qu'il fait consister toute la conscience dans la seule pensée, abstraite et impersonnelle. Et, sans doute, je ne veux pas dire que la culture donnée dans les collèges a été l'unique cause du mal ; mais elle a certainement contribué pour une large part à ce résultat. Comment le sens du divers, du complexe ne se serait-il pas oblitéré dans ces écoles où rien n'était organisé en vue de l'éveiller ? Comment les esprits ne seraient-ils pas anémiés, alors que, sans leur apporter aucune alimentation substantielle, on les obligeait pourtant à une surproduction prématurée ?

On peut voir maintenant toute l'étendue de l'influence que ce système d'enseignement a eue sur notre tempérament national et, par suite, sur notre histoire. Car un état d'esprit qui nous faisait ainsi voir les choses sous un angle déterminé, qui nous frappait d'une sorte de cécité intellectuelle pour tout un côté de la réalité, n'est naturellement pas resté sans action sur la pratique. C'est de là qu'est venu notamment l'individualisme abstrait des hommes du XVIII<sup>e</sup> siècle, leur conception atomique de la société, leur mépris de l'histoire. Est-ce à dire que le mal soit sans compensation. Non, certes. Le simplisme a pour conséquence presque nécessaire le rationalisme, et la force de la raison en elle-même est une force. Quand on est fortement pénétré de cette conviction que les choses sont simples ou réductibles à des éléments simples, on croit aussi que tout est clair ou peut être traduit en des termes clairs. Alors la raison est à l'abri des coups de désespoir, et se refuse à admettre qu'il y ait rien dans le réel d'irréductiblement obscur et

inintelligible, sur quoi, par conséquent, elle n'ait pas de prise. Mais ce rationalisme superbe, ce rationalisme qui ne s'appuie que sur une illusion - l'illusion que le complexe n'est qu'une apparence - ce rationalisme n'est que la forme inférieure du rationalisme. Il faut que la raison acquière assez de force pour ne pas douter d'elle-même, tout en sentant que les choses sont complexes et d'une complexité réelle.

Mais, pour cela, une transformation en profondeur était nécessaire dans notre système d'enseignement. C'est seulement à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle qu'on commence à en sentir le besoin. Alors commence une nouvelle période dans notre histoire scolaire. C'est la troisième et dernière. En effet, si on laisse de côté l'âge carolingien qui fut une période préliminaire et d'introduction, le chemin que nous avons parcouru depuis le commencement de cet exposé comprend deux stades principaux. Il y a d'abord l'âge scolastique, qui va du XII<sup>e</sup> au XIV<sup>e</sup> siècle, puis l'âge humaniste, qui va du XV<sup>e</sup> à la fin du XVIII<sup>e</sup>. Au premier nous devons toute notre organisation scolaire : universités, facultés, collèges, grades, examens, tout nous vient de là. Au second nous devons cet enseignement littéraire qui est resté jusqu'à des temps récents la base de notre éducation intellectuelle. A la veille de la Révolution s'ouvre enfin une troisième phase, au cours de laquelle on cherche à compléter cet enseignement littéraire par une culture historique et scientifique. Cette phase, ouverte il y a un siècle et demi, dure toujours. Nous n'en sommes pas encore sortis ; elle s'étend jusqu'à nous. C'est elle dont nous allons maintenant aborder l'étude.

## **Chapitre IX : La pédagogie réaliste. Les origines. - Comenius. - Roland. - La Révolution**

Nous abordons maintenant une phase entièrement nouvelle - et ce sera d'ailleurs la dernière - de l'évolution pédagogique et, plus généralement, du développement mental des peuples européens. Depuis le commencement de ce livre, nous nous sommes constamment maintenus sur un seul et même versant de la pensée; nous en avons atteint le point culminant, dans le dernier chapitre, avec cet humanisme amélioré et rationalisé qui a trouvé sa plus parfaite expression dans le cartésianisme, dans cette philosophie des idées claires, qui est restée et qui, sous une forme nouvelle, doit rester à la base de notre esprit national. Nous allons passer maintenant sur un versant opposé. Mais, précisément parce que le courant à la genèse duquel nous allons assister coule ou paraît couler dans un sens tout à fait opposé au précédent, il importe, avant d'aller plus loin, que nous cherchions à embrasser ce dernier dans un coup d'œil d'ensemble, afin d'en bien marquer la marche et l'allure générale. Car c'est à cette condition que nous pourrons nous rendre compte si ces deux courants suivent réellement deux directions contraires, ou bien, au contraire, s'ils ne sont pas destinés à se rejoindre, à se mêler et à couler ensemble dans un même lit, mais élargi et transformé.

Je montrais dans le précédent chapitre que le contenu positif de l'enseignement humaniste consistait à faire connaître à l'enfant les aspects les plus généraux du cœur et de l'esprit humains. C'est là ce qui explique le sens ambigu qu'a pris et gardé, non sans raison, le mot d'humanités. C'est qu'en effet l'enseignement des humanités, c'est un enseignement de l'homme, puisque le milieu dans lequel se forme et se développe l'enfant est uniquement composé de produits de la pensée humaine. Mais l'enseignement de l'époque précédente, c'est-à-dire de l'époque scolastique, n'avait pas un autre caractère. La culture que donnait alors l'Université n'était pas alors littéraire, il est vrai ; elle était exclusivement logique. Or, quel est l'objet de la culture logique, surtout telle qu'elle était alors conçue, sinon l'homme ? Ce n'est plus l'homme complet, intégral, tel que l'envisage l'humaniste, l'homme dans toutes les manifestations de son activité morale, comme être sentant et voulant aussi bien que pensant; ce n'est plus que l'homme réduit à son aspect logique, c'est-à-dire à l'entendement pur, à la raison raisonnante, mais c'est toujours l'homme et lui seul. Et si, par-delà la scolastique, nous remontons jusqu'à la période carolingienne, c'est-à-dire jusqu'à l'âge grammatical, c'est encore la pensée humaine que nous voyons étudier et enseigner, à travers les signes matériels par lesquels elle s'exprime, à travers le langage. Nous savons, d'ailleurs, que cette période ne fut que le prodrome et la préparation de celle qui devait suivre immédiatement. Ainsi l'homme, toujours l'homme.

Quant à la nature, elle n'est connue qu'à travers l'homme. Les choses n'intéressent pas elles-mêmes ; elles ne sont pas étudiées en elles-mêmes et par elles-mêmes, mais à travers les opinions humaines dont elles ont été l'occasion. Ce n'est pas la réalité telle qu'elle est que l'on veut savoir, c'est ce que les hommes en ont dit, c'est-à-dire ce qu'elles ont, pour ainsi dire, d'humain.

De là l'importance primordiale du texte, qui n'est pas moindre sous la scolastique qu'à la Renaissance. C'est que c'est dans le texte que sont fixées les opinions, les pensées des hommes. Entre les choses et l'esprit, le texte s'intercale et les voile en partie. Cette influence du texte est tellement obsédante que les plus grands esprits, ceux qui ont le plus vif sentiment de ce qu'il y a de vivant dans la réalité, de l'intérêt qu'il y aurait pour l'esprit à se rapprocher davantage de cette source de vie, ne parviennent cependant pas à s'en libérer: tel Rabelais. Ils ne soulèvent un instant ce voile qui leur dissimule le réel que pour le laisser retomber aussitôt. Et cette attitude mentale tient à des causes si profondes que nous avons pu l'observer dès les premiers pas que nous avons faits. La plus vieille organisation scolaire que nous connaissions est celle qui répartit en deux cycles toutes les branches du savoir humain: le *Trivium* et le *Quadrivium*. Or, nous avons vu que, sous son aspect archaïque, cette division et cette classification avaient un sens toujours actuel. Le *Trivium*, c'est l'ensemble des disciplines qui ont pour objet les différentes manifestations de la nature humaine, c'est la *Grammaire*, la *Dialectique* et la *Rhétorique*. Le *Quadrivium*, c'est l'ensemble des disciplines qui sont relatives aux choses, c'est l'*Arithmétique*, la *Géométrie*, la *Musique*, science des sons et du rythme, l'*Astronomie*. Dès ce moment, la distinction était donc faite et nous avons vu que, dès lors, le *Quadrivium* n'occupait dans l'enseignement qu'une place très restreinte; c'est le *Trivium* qui était au premier plan, et il n'a jamais perdu cette situation tout à fait prépondérante.

Ainsi s'explique une loi sur laquelle j'ai souvent appelé votre attention et qui domine, en effet, toute notre évolution scolaire. C'est que, depuis le VIII<sup>e</sup> siècle, nous allons de formalisme pédagogique en formalisme pédagogique sans parvenir à en sortir. Suivant les temps, le formalisme a été successivement grammatical, logique ou dialectique, puis littéraire ; mais, sous des formes diverses, c'est toujours le formalisme qui a triomphé. J'entends par là que, pendant tout ce temps, l'enseignement a toujours eu pour but non de donner à l'enfant des connaissances positives, des notions aussi adéquates que possible de choses déterminées, mais de susciter chez lui des habiletés toutes formalistes, ici l'art de discuter, là l'art de s'exprimer.

La cause de cette tendance tellement caractéristique, c'est que, du moment où l'enseignement avait pour objet l'homme, et l'homme seulement, il ne pouvait pour ainsi dire pas comporter de savoir proprement dit. Tout d'abord, la nature en étant exclue, toute une source, et peut-être la plus importante, de connaissances positives se trouvait exclue du même coup. Restait l'homme, et sans doute on peut concevoir que l'homme



soit l'objet d'une science proprement dite. Nous savons aujourd'hui que la nature humaine est infiniment complexe, qu'elle a des dessous et des profondeurs insoupçonnés du vulgaire; que la manière dont elle s'apparaît à elle-même est trompeuse, et qu'elle offre à ceux qui l'étudient une belle moisson de connaissances positives à recueillir. Mais cette conception est toute récente ; elle date de trente à quarante ans ; tout au plus peut-on la faire remonter jusqu'à Auguste Comte.

Pour les humanistes, rien de plus simple que les passions qui meuvent les hommes depuis qu'il y en a, et que les grandes vérités fondamentales et, pour cette raison, élémentaires, que l'on mettait à la base de la civilisation. Dès lors, ce qu'il importait d'enseigner, ce n'était pas de quoi sont faits ces états très généraux de l'âme humaine, mais c'était l'art de les mettre en œuvre, d'en traduire les variations et les nuances avec des mots. Pour les dialecticiens du Moyen Age, l'homme était chose plus simple encore, puisqu'il était réduit à la raison raisonnante, c'est-à-dire à un petit nombre de concepts très généraux, de formes vides, susceptibles de s'appliquer à toute espèce de matière indistinctement : concept de substance et d'attribut, d'essence et d'accident, de genre et de propriété, etc. Pour eux aussi, par conséquent, ce qui était difficile, ce que l'enfant ignorait surtout, c'était moins ce qu'étaient ces concepts généraux et formalistes (dont on ne pouvait pas dire grand-chose, puisqu'ils étaient vides) que l'art de s'en servir dans le raisonnement et, plus particulièrement, dans la discussion.

Ainsi le formalisme persistant de notre culture intellectuelle vient de ce qu'elle a toujours pour objet à peu près unique l'homme. Mais il nous faut maintenant rechercher d'où vient qu'elle reste concentrée sur ce seul objet, d'où vient que, pendant des siècles, l'enseignement s'est aussi systématiquement détourné de ce monde extérieur qui, pourtant, est si proche de nous, qui, quoi qu'on fasse, tient une si grande place dans notre vie et qui, par l'action qu'il exerce sur nos sens, nous rappelle sans cesse, semble-t-il, au sentiment de son existence ? Est-il donc dans la nature de toute civilisation commençante de s'attacher d'abord à l'homme en négligeant le monde ? Mais c'est la marche contraire qu'a suivie la civilisation ancienne. C'est aux choses tout d'abord, c'est à l'univers physique que s'est attachée primitivement la pensée hellénique. Tous les grands penseurs de la Grèce, depuis Thalès jusqu'aux sophistes, ont spéculé exclusivement sur l'univers physique ; c'étaient des physiciens. C'est le monde qu'ils cherchaient à comprendre; quant à l'homme, ils semblent n'éprouver aucunement le besoin de le connaître, et le laissent plus ou moins systématiquement en dehors de leurs spéculations. C'est seulement avec Socrate, c'est-à-dire à une époque très tardive, que l'esprit humain devient objet de réflexion et, par suite, d'enseignement. D'où vient donc que la civilisation chrétienne s'est développée en sens inverse ? D'où vient qu'elle a été attirée tout de suite par l'homme et les choses humaines et qu'elle a, au contraire,

témoigné une aussi grande et aussi longue indifférence pour les choses du monde extérieur ? On conçoit sans peine l'intérêt de la question même sous le seul point de vue pédagogique.

Le rapprochement avec la Grèce va nous mettre sur la voie de la solution. Si la réflexion grecque s'est d'abord portée, et d'un mouvement si exclusif, sur le monde, c'est que le monde était alors, au regard de l'opinion, la chose excellente et sainte. Le monde, en effet, était considéré comme divin, ou plutôt comme le domaine même des divinités. Les dieux ne sont pas en dehors du monde, ils sont dans les choses, et il n'est pas de choses où il n'en réside : [en grec dans le texte]. C'est l'homme, c'est l'esprit humain, qui étaient alors considérés comme choses profanes et de peu de prix ; c'est Socrate lui-même qui nous l'apprend et il se fonde même sur ce caractère profane pour revendiquer le droit de spéculer avec une complète indépendance ; ici, dit-il, le penseur doit jouir d'une entière liberté, car il ne risque pas d'empiéter sur le domaine des dieux. Pour le christianisme, au contraire, c'est l'esprit, c'est la conscience de l'homme qui est la chose sacrée et incomparable : car l'âme, ce principe de notre vie intérieure, est une émanation directe de la divinité. Le monde, lui, se définit par la matière, et la matière est la chose profane, vile, dégradante, c'est, l'antagoniste de l'esprit, c'est la source du mal et du péché. Entre l'esprit et les choses, il y a toute la distance qui sépare le spirituel du temporel. Aussi Dieu a-t-il dédaigneusement abandonné le monde aux libres entreprises des hommes, *tradidit mundum hominum disputationi*.

Cette remarquable inversion dans l'attitude observée par ces deux religions n'a rien de fortuit ou d'accidentel : elle tient, au contraire, à une inversion correspondante dans les principes dont elles s'inspirent. Les religions de l'Antiquité sont, avant tout, des systèmes de rites dont l'objet essentiel est d'assurer la marche régulière de l'univers. Pour que le blé germe et donne une moisson abondante, pour que les fleuves coulent, pour que les astres accomplissent leurs révolutions, il faut que les dieux de la moisson, les dieux des fleuves, les dieux des astres vivent, et ce sont les rites qui les font vivre. Qu'ils cessent d'être accomplis aux jours fixés et de la manière prescrite, et c'est la vie universelle qui sera arrêtée. On s'explique que l'attention du Grec soit tout entière tournée vers le dehors, où se trouve, suivant lui, le principe de l'être.

Au contraire, c'est dans l'homme lui-même, c'est dans l'âme de l'homme que la religion chrétienne a son siège. Religion essentiellement idéaliste, c'est sur le monde des idées, sur le monde des âmes que son dieu aspire à régner, et non sur le monde des corps. Adorer les dieux de l'Antiquité, c'était entretenir leur vie matérielle à l'aide d'offrandes et de sacrifices, parce que de leur vie dépend celle du monde ; le dieu des chrétiens, lui, veut être adoré, comme le dit la formule, en esprit et en vérité. Pour lui, être, c'est être cru, c'est être pensé, c'est être aimé. Tout donc inclinait le chrétien à tourner sa pensée vers lui-même, puisque c'est en lui-même que se trouve la source de la vie, j'entends de la vraie vie, de celle qui compte le plus à ses yeux, de la vie spirituelle. Le détail même

des pratiques du culte lui fait de cette concentration sur soi une nécessité. Le rite le plus ordinaire, c'est la prière, et la prière, c'est une méditation intérieure. Comme, pour le chrétien, la vertu, la piété consistent non en des manœuvres matérielles, mais dans des états intérieurs de l'âme, il est tenu à exercer une perpétuelle surveillance sur soi.

Comme il est obligé à de perpétuels examens de conscience, il faut bien qu'il apprenne à s'interroger, à s'analyser, à scruter ses intentions, en un mot, à se réfléchir. Ainsi, des deux pôles possibles de toute pensée, la nature, d'une part, l'homme, de l'autre, c'est nécessairement autour du second que devait graviter la réflexion des sociétés chrétiennes et, par suite, aussi, leur système d'enseignement.

En un mot, avec le Christianisme, le monde perd l'unité confuse qu'il avait primitivement, et se scinde en deux parties, en deux moitiés de valeur très inégale : il y a, d'une part, le monde de la pensée, de la conscience, de la morale, de la religion, il y a, de l'autre, le monde de la matière inintelligente, amoral, aréligieuse. Or, l'activité religieuse, morale, intellectuelle, voilà ce qui est vraiment humain, voilà ce qui est caractéristique de l'homme. Puisque donc, d'un aveu unanime, l'éducation a avant tout pour objet de développer chez l'enfant les germes d'humanité qui s'y trouvent, il ne devait même pas venir à l'esprit que la - nature et les sciences de la nature pussent servir à ce but. Elles ne pouvaient qu'en détourner. Et c'est encore à ce sentiment qu'obéissent, clairement ou confusément, ceux qui, aujourd'hui même, protestent contre toute tentative en vue de faire plus grande la place du monde physique et des sciences qui s'y rapportent dans notre système d'enseignement. Ce n'est pas, dit-on, en expliquant à l'homme l'univers qu'on lui fera connaître ce qu'il lui importe avant tout de pénétrer, c'est-à-dire lui-même. Ce n'est pas en lui enseignant les lois de la physique ou de la chimie qu'on lui apprendra ni à mieux diriger sa pensée, ni à mieux régler sa conduite. Il semble même qu'il y ait une sorte de contradiction et de profanation à vouloir ainsi former l'homme, la conscience à l'école de la nature, la partie la plus noble du réel sur le modèle de la plus basse.

Je n'examinerai pas ici si tout doit être abandonné dans cette conception, ou bien, au contraire, si elle n'est pas fondée en quelque mesure et s'il n'y a pas quelque chose à en retenir; nous retrouverons ce problème, que j'ajourne provisoirement. Je me borne pour l'instant à exposer cette manière de voir, telle qu'elle se présente à nous historiquement, parce qu'elle nous fournit la réponse à la question historique que nous nous sommes posée. Nous nous demandions par quel étrange aveuglement l'homme, tout en étant profondément engagé dans le milieu physique, a pu s'en désintéresser à ce point; comment il a pu se laisser ainsi distraire de ces choses qui l'entourent, qui le pressent de toutes parts, et dont il est si étroitement dépendant. Eh bien, c'est que son attention était ailleurs ; c'est qu'un autre objet, sous l'influence des idées régnantes, l'absorbait et l'obsédait : cet objet, c'était lui-même.

Par suite de cette préoccupation exclusive, il ne s'intéresse aux choses que par le côté où elles ont en elles quelque chose d'humain ; ce qu'il recherche en elles, ce ne sont pas elles, c'est lui-même, à savoir les événements humains dont ces choses ont été l'occasion, les idées qu'elles ont suscitées, et les textes où ces idées et ces événements se trouvent racontés. Et non seulement, dans ces conditions, on s'explique cette indifférence si persistante pour toutes les connaissances relatives à la nature, mais encore il est aisé de prévoir qu'il n'a pas été possible d'en triompher sans se heurter aux plus vives résistances ; car il fallait pour cela amener l'homme à se voir lui-même et les choses sous un autre angle, et modifier, par conséquent, l'assiette de sa mentalité.

Comment ce changement s'est-il accompli ?

Pour que les choses pussent enfin attirer l'attention, pour qu'on sentît enfin l'intérêt qu'il y avait à les enseigner à l'enfant, il fallait que la conscience publique leur reconnût une valeur qui, Pendant si longtemps, leur avait été refusée. Or, il est bien certain que les seules fonctions sociales auxquelles elles peuvent directement servir, puisqu'elles en constituent l'objet et la matière, sont celles que l'on peut assez commodément désigner d'un mot emprunté à la terminologie chrétienne, les fonctions temporelles, celles qui sont destinées à entretenir et à développer la vie physique des sociétés. Que ces fonctions, qui au regard des sociétés chrétiennes, pendant tout le Moyen Age et les premiers temps de l'époque moderne, étaient regardées comme d'ordre inférieur, viennent, enfin, à se relever de ce discrédit, qu'elles prennent plus de dignité et d'importance, et les choses, et les connaissances relatives aux choses, et qui sont indispensables au jeu normal de ces fonctions, ne pourront manquer de se relever du même coup dans l'opinion. Et c'est, en effet, de cette façon qu'elles finirent par s'introduire dans la vie scolaire.

Ainsi un moment vint, ici plus tôt, ailleurs plus tardivement, où les intérêts religieux et moraux ne furent plus les seuls dont on tint compte, où les intérêts économiques, administratifs, politiques prirent trop d'importance pour qu'on pût continuer à les traiter comme des quantités négligeables, dont le maître, à l'école, n'avait pas à se préoccuper. Il vint un moment où ce qu'on pourrait appeler les besoins purement laïques et amoraux de la société furent trop vivement ressentis pour qu'on ne comprît pas la nécessité de mettre par avance l'enfant en état d'y satisfaire un jour. Ainsi un nouveau critère se fit reconnaître, par rapport auquel la valeur pédagogique des différentes sortes de connaissances fut désormais estimée. Désormais, on mesura l'intérêt qu'il convenait de leur attribuer en prenant pour point de repère, non plus seulement les fins morales les plus hautes que puissent poursuivre les hommes, mais aussi les nécessités vitales de la société, les conditions qui sont indispensables à son bon fonctionnement.

Un point de -vue nouveau s'introduisit ainsi en pédagogie, à côté de l'ancien, et, d'ailleurs, sans l'exclure. On ne se préoccupa plus uniquement de former de bons chrétiens - et je prends le mot dans son sens large, entendant par là non pas seulement des pratiquants exacts, mais des consciences toutes pénétrées des grandes idées morales qui sont à la base du christianisme - mais on voulut aussi faire de bons citoyens, qui fussent en état de remplir utilement la fonction qui leur incomberait un jour dans la société. Sans préparer l'enfant à aucune profession déterminée, on entendit le munir des connaissances utiles pour qu'il pût aborder, dans de bonnes conditions, la profession qu'il choisirait plus tard. A la culture purement spirituelle qu'on lui avait donnée jusqu'alors, on sentit la nécessité d'ajouter, de juxtaposer une culture temporelle qui le préparât davantage à la vie réelle. Or, pour cela, il fallait l'obliger à sortir de ce monde de purs idéaux, où il avait été jusque-là maintenu, pour le mettre en contact avec la réalité, et notamment avec la nature, et c'est ainsi que les sciences de la nature prirent un intérêt pédagogique qu'on leur avait si longtemps refusé. D'ailleurs, en exposant comment cet enseignement nouveau est entré dans la pratique scolaire, je n'entends pas dire que ce soit la seule manière de le justifier, que cette juxtaposition de deux cultures hétérogènes soit sans graves inconvénients. Pour l'instant, je me borne à raconter ; nous apprécierons ensuite.

C'est dans les milieux protestants, et particulièrement en Allemagne, que cette nouvelle conception pédagogique s'est produite pour la première fois, et les pays allemands sont, d'ailleurs, restés son terrain de prédilection.

On peut dire que, dans le principe, le luthéranisme se montra assez tiède pour l'humanisme. Si Luther recommande que l'on étudie les langues anciennes, c'est afin que les prédicateurs de la religion réformée ne paraissent pas au-dessous de leur tâche, c'est afin qu'en ce siècle où le goût de l'éloquence commençait à se répandre, ils ne fassent pas l'effet de barbares attardés. Mais, par lui-même, Luther ne ressentait aucunement pour les lettres classiques un enthousiasme comparable à celui d'Érasme et des grands humanistes des pays latins, et, à l'exception de Mélanchthon, tout son entourage partageait les mêmes sentiments. C'est qu'en effet il y avait dans le protestantisme un sens de la société laïque et de ses intérêts temporels que n'avait, que ne pouvait avoir le catholicisme. Si Luther réclame des écoles, c'est, dit-il lui-même, pour « maintenir au-dehors l'état de choses temporel, *den weltlichen Stand*, afin que les hommes puissent bien gouverner le pays, afin que les femmes puissent bien élever leurs enfants et entretenir leur maison ». Il ne veut pas de l'ancien système. « Ce n'est pas mon opinion qu'on organise des écoles comme celles qui ont existé jusqu'à ce jour. C'est maintenant un autre monde, et il en va autrement. » Et il demande qu'on prépare le jeune homme à sa fonction future. Aussi l'humanisme n'eut-il pas dans les pays protestants d'Allemagne la même influence et la même autorité que chez nous. Dès la fin du XVI<sup>e</sup> siècle, il perdait de son influence et de son prestige.

Le terrain se trouvait ainsi préparé pour l'apparition d'une pédagogie nouvelle, qui, contrairement à l'humanisme, irait chercher dans les choses, dans la réalité, l'instrument de la culture intellectuelle. Et, en effet, dès le début du XVII<sup>e</sup> siècle, cette pédagogie est en train de se constituer. C'est d'abord Ratke, plus connu sous le nom de Ratichius, qui proteste contre la place prise dans l'enseignement par les lettres anciennes, contre les années que l'enfant perd à les apprendre ; c'est ensuite et surtout le grand pédagogue des Temps modernes, Amos Comensky, plus connu lui aussi sous la forme latinisée de son nom, Comenius (1592-1670).

Chez Comenius, nous trouvons formulé en termes plus exprès le principe même que j'énonçais tout à l'heure et qui est à la base de toute cette pédagogie nouvelle : c'est qu'il faut former l'homme sans doute en vue de la vie spirituelle, dont un prêtre comme Comenius ne pouvait songer à rabaisser l'importance, mais aussi en vue de la vie temporelle et civile : *Scholae*, dit-il, *dum hominem formant, totaliter formant ut parent negotiis hujus vitae ipsique aeternitati aptum reddant* (Magna Didactica (1657), XVIII, 11). « Quand les écoles forment l'homme, qu'elles le forment dans la totalité de son être, de manière à ce qu'il soit à la hauteur des fonctions qui lui incombent dans cette vie et prêt pour la vie éternelle. » Et ailleurs : *Nihil tractetur nisi quod solidissimum habeat usum ad hanc et futuram vitam* (*ibid.*, 8). Pour tout ce qui ne concerne pas la culture religieuse et morale, c'est donc à l'utilité présente que tout doit être rapporté. *Nihil doceatur nisi ad usum praesentem* (*ibid.*, XVII, 45). Il est bien clair qu'à cette fin pratique l'étude des langues et des littératures ne saurait directement servir. Ce qui importe, c'est de connaître les choses. Il faut donc renverser complètement les méthodes jusqu'à présent sui-vies dans les écoles et qui mettaient les textes à la place des choses. *Non monstrarunt (scolae) res ipsas quomodo a se ipsis et in se ipsis sunt, sed quid de hoc et illo unus et alter et tertius et decimus quisque sentiat et scribat ; ut maximae eruditionis habitum fuerit de multis multorum discrepantes tenere sententias* (XVIII, 23). Désormais, c'est la marche inverse qu'il faut suivre ; le livre, le texte doivent s'effacer devant la chose, devant la réalité, à l'école de laquelle il faut mettre directement l'enfant : *Summa huc redit : docendi sunt homines non e libris sapere, sed e coelo, terra, quercubus et fagis, id est nosse et scrutari res ipsas, non de rebus tantum alienas observationes et testimonia* (XVIII, 28). Or, les sciences seules peuvent nous faire connaître le monde. Les sciences prendront donc dans l'école la place prépondérante qu'occupaient précédemment les langues. La connaissance des langues cessera d'être la fin ultime de l'enseignement ; on ne les enseignera plus que dans la mesure où elles seront utiles soit à la pratique, soit à la culture scientifique. On enseignera la langue nationale et les langues vivantes pour permettre aux hommes de commercer entre eux ; on enseignera les langues anciennes *ob legendos libros sapienter scriptos* (*ibid.*, XXII, 1), pour permettre à l'enfant et, plus tard, à l'homme d'utiliser les livres écrits dans ces langues. Les sciences, d'ailleurs, prendront d'autant plus de place dans l'école qu'elles devront être enseignées toutes sans exception. La culture scientifique devra être

encyclopédique. Non pas, sans doute, qu'il puisse être question de donner à chaque enfant une connaissance intégrale, exhaustive, de toutes les sciences, ni même d'une ou d'un petit nombre d'entre elles. Mais il faut qu'il ait de chacune d'elles une connaissance schématique qui contienne tout au moins les notions les plus fondamentales. Car, puisqu'il est destiné à vivre dans le monde, il faut qu'il n'ignore rien du monde, rien du moins qui soit essentiel. On ne peut savoir, par avance, à quel ordre de choses il aura affaire ; il faut donc qu'il ne soit pris à l'improviste par aucune. « Tous ceux, dit Comenius, qui sortent de l'école pour aborder l'univers non comme de simples spectateurs, mais comme acteurs, *quicumque in mundum, non solum ut spectatores, sed etiam ut actores futuri immittuntur*, doivent posséder des notions de toutes, les choses essentielles qui sont ou se font, *omnium principalium quae sunt et fiunt fundamenta* » (X, 1).

Voilà donc cette idée de la culture encyclopédique, que nous avons déjà trouvée sur notre chemin, à chacune des étapes précédemment parcourues, qui réapparaît à nouveau sur le seuil même de la période nouvelle où nous entrons. Il est donc bien vrai, comme je l'annonçais dans une des premières leçons, qu'elle n'a jamais quitté l'horizon, et il y a dans cette persistance, dans ce retour périodique, un fait remarquable, dont il faut prendre conscience et dont il y aura certainement lieu de tenir compte. Même on peut voir que, à mesure que nous avançons, cette idée prend plus de force et de consistance. Vague, indécise, informulée dans les écoles cathédrales, où elle ne se traduit que dans le caractère encyclopédique des grands manuels scolaires, elle devient avec les Universités une aspiration déjà plus consciente d'elle-même. Nous avons vu ensuite Rabelais et les grands savants de la Renaissance la célébrer avec éclat, mais sans que cet enthousiasme tumultueux et confus éprouve le besoin de se justifier par des raisons objectives. La voici qui se présente à nous sous la forme d'une théorie systématique, et qui donne ses preuves. La culture doit être encyclopédique, parce qu'elle doit préparer l'homme à toutes les formes possibles de l'action.

Même, à cette raison d'ordre pratique, Comenius en a joint une autre plus purement spéculative. C'est que la science dans son ensemble forme réellement une encyclopédie, elle est une, elle constitue un seul et même système, très ramifié, mais qui est issu tout entier d'un seul et même tronc : *una encyclopedia in qua nihil sit non e communi radice ortum* (XVIII, 35). La science est une, parce que le monde est un. Les rapports logiques qui unissent les choses sont les clous et les chevilles qui relient les éléments du système et qui en font la solidité : *Rationes sunt isti clavi, istae fibulae... quae rem faciunt firmiter haerere*. - Nous sommes bien, cette fois, en face d'un philosophe de l'encyclopédisme ; Comenius est un précurseur de ces grands encyclopédistes dont nous parlerons dans quelques instants.

Ces idées de Comenius ne restèrent pas purement théoriques ; elles furent le point de départ de toute une agitation qui s'étendit très vite, même au-delà de l'Allemagne. Partout, dans les sociétés germaniques, les meilleurs esprits sentaient le besoin de rompre aussi bien avec les méthodes de la Renaissance qu'avec celles de la scolastique, et de mettre l'enfant à l'école des choses. Le grand penseur de l'Allemagne du XVII<sup>e</sup> siècle, Leibniz, se fit le défenseur de cette conception nouvelle. Il va même jusqu'à faire du goût pour le réel un des traits distinctifs de la culture allemande. « J'accorderais volontiers aux Italiens et aux Français, à Léon X et à François 1<sup>er</sup>, l'honneur d'avoir restauré les belles-lettres, *restorationem cultiorum litterarum*, pourvu qu'ils reconnaissent à leur tour que les sciences du réel (*die realsten Wissenschaften*), toutes ou presque toutes, viennent d'Allemagne. » Ainsi prit naissance le mouvement qui aboutit, vers le milieu du XVIII<sup>e</sup> siècle, à la constitution des premières *Realschulen*, c'est-à-dire des premières écoles secondaires, où l'enseignement des réalités, des choses et des sciences qui concernent ces choses, prit la place de l'enseignement purement littéraire qui avait été en honneur jusque-là.

Chez nous, ce mouvement - et c'est un fait qu'il importe de noter - a commencé beaucoup plus tard. La France a été, sous ce rapport, d'un siècle en retard sur l'Allemagne..

Il est vrai qu'on a fait parfois de Montaigne le précurseur de cette pédagogie nouvelle, dont les origines, par suite, remonteraient jusqu'au XVI<sup>e</sup> siècle. Et sans doute, sur un point, il peut paraître avoir devancé les penseurs dont nous venons de parler. Lui aussi a horreur de la culture livresque ; le texte est sans prestige aussi à ses yeux ; lui aussi, il demande que l'enfant soit mis en contact direct avec les choses. Mais cette ressemblance est, au fond, plus apparente que réelle. Comment, en effet, ne pas sentir quel abîme il y a entre un sceptique comme Montaigne, pour qui la science est un vain artifice, qui a « plus de montre que de force et plus d'ornement que de fruit », et des penseurs comme Comenius et Leibniz, qui avaient de la culture scientifique une si haute idée ? Suivant Comenius et Leibniz, s'il faut écarter le texte pour atteindre directement la chose, c'est que c'est la seule manière de la connaître vraiment, c'est-à-dire scientifiquement. Si Montaigne dédaigne la lettre écrite et les opinions traditionnelles, ce n'est pas par esprit scientifique et par goût pour la méthode expérimentale, c'est par scepticisme ; c'est parce qu'il croit qu'il ne peut pas y avoir de science des choses, mais que nous ne pouvons en avoir que des sensations, des impressions qui ne sauraient être acquises autrement que par expérience directe. Si donc, par la tournure pratique de son esprit, qui vient peut-être de ses origines juives, Montaigne se singularise curieusement parmi ses contemporains, ce n'est pas une raison pour le ranger dans la même classe que d'autres esprits qui sont postérieurs, et de beaucoup, à la réforme baconienne et aux idées que cette réforme avait mises en circulation. D'ailleurs, ce qu'a



de plus caractéristique cette pédagogie, c'est le sens social qui en est le ressort. Il s'agit avant tout de mettre l'enfant en état de remplir ses fonctions dans la société. Or, un tel sentiment est totalement absent de l'oeuvre de Montaigne.

C'est seulement vers le milieu du XVIII<sup>e</sup> siècle que ce sentiment s'est éveillé chez nous et il devient plus vif à mesure que la Révolution approche. C'est le moment où la société française prend directement conscience d'elle-même, apprend à se penser en dehors de tout symbolisme religieux, où, par elle-même, sous sa forme toute laïque, elle acquiert aux yeux des individus un prestige suffisant pour que ses besoins et ses intérêts, même purement temporels, apparaissent comme éminemment respectables et sacrés. Aussi voit-on naître alors et se répandre, avec une remarquable rapidité, la conception nouvelle de l'éducation que nous annonçons tout à l'heure : il y a une véritable unanimité entre tous les esprits réfléchis du temps pour lui assigner comme objectif essentiel d'assurer le bon fonctionnement de la société. « L'éducation, dit La Chalotais, dans son livre : *Essai d'éducation nationale*, devant préparer des citoyens à l'État, il est évident qu'elle doit être relative à sa constitution et à ses lois ; elle serait foncièrement mauvaise si elle y était contraire. » Le Président Roland, reprenant l'expression qui sert de titre au livre de La Chalotais, déclare en 1783, dans son *Plan d'éducation*, p. 8, le moment venu « de donner aux Écoles une forme... qui imprimât à l'éducation publique le caractère précieux (et malheureusement depuis trop longtemps négligé) d'éducation nationale ». « L'instruction publique, dit Condorcet, est un devoir de la société » (premier mémoire sur l'instruction publique, Œuvres, VII, p. 169); car c'est le seul moyen de mettre chacun à sa place. Talleyrand, dans un très beau passage de son rapport à l'Assemblée nationale, développe la même idée : « On doit, dit-il, considérer la société comme un vaste atelier. Il ne suffit pas que tous y travaillent, il faut que tous y soient à leur place, sans quoi il y a opposition de forces, au lieu du concours qui les multiplie... La plus grande de toutes les économies, puisque c'est l'économie des hommes, consiste donc à les mettre dans leur véritable position; or, il est incontestable qu'un bon système d'instruction est le premier des moyens pour y parvenir- » (Hippeau, p. 41). Partout, du Président Roland, à la Convention, on retrouve la même idée, c'est que le système de l'enseignement et le système des fonctions sociales doivent être étroitement en rapports. « Représentons-nous, dit un rapport présenté à la Convention par le Comité de l'Instruction publique, représentons-nous les différentes professions et fonctions de la société, les plus nécessaires à nos besoins naturels et politiques, ordonnées dans un système général, selon le degré d'intelligence, la nature et le degré d'instruction qu'elles supposent. L'art de l'instruction consiste à présenter toutes les connaissances humaines dans un système général et correspondant, selon leur nature et leur développement graduel. »

Or, pour préparer l'enfant à ses fonctions sociales, il ne suffit pas de le faire vivre dans un monde de purs idéaux, suivant le procédé des humanistes. Il faut le mettre en rapport avec des réalités ; car c'est à des réalités qu'il aura affaire. De là d'unanimes protestations contre cet enseignement humaniste qu'on accuse, suivant le mot de Diderot, « de n'avoir d'autre but que de faire des prêtres ou des moines, des poètes ou des orateurs » (Oeuvres, VII, 431) ; de là, selon son expression, « le besoin de substituer à l'étude des mots l'étude des choses » (*ibid.*, 421).

Et c'est là, en effet, le trait caractéristique de cette pédagogie. En raison de la place considérable qu'elle fait aux sciences, comme nous le verrons dans la prochaine leçon, on serait tenté de la qualifier de scientifique, par opposition à la pédagogie littéraire des humanistes. Mais cette expression peut donner et a donné lieu à des confusions. Une pédagogie inspirée de l'esprit cartésien est, elle aussi, scientifique ; nous avons vu combien elle diffère de celle que nous étudions en ce moment ; car la pédagogie cartésienne, comme la pédagogie humaniste dont elle est issue, laisse l'enfant en face de pures abstractions, d'entités purement idéales. Le mieux est donc de définir la pédagogie qui prit naissance avec Comenius par le mot qui sert à dénommer en Allemagne les premières écoles où elle s'est organisée, et de l'appeler la pédagogie réaliste. Cette dénomination marque nettement l'opposition qu'il y a entre elle et celle des humanistes ; elles s'orientent dans deux sens tout à fait différents : l'une vers l'homme abstrait, l'autre vers la réalité, vers les choses. Et c'est ainsi qu'on aperçoit l'inspiration commune de toute la pédagogie du XVIII<sup>e</sup> siècle, en même temps que son originalité. Même la pédagogie de Rousseau rentre dans cette définition. Car ce qu'il y a à la base de la doctrine de Rousseau, c'est cette idée que les choses, étant un facteur essentiel de notre vie intellectuelle et morale, doivent être aussi un facteur essentiel de l'éducation.

## Chapitre X : La Révolution. - Les Écoles centrales

Nous avons vu, dans le dernier chapitre, comment la pédagogie révolutionnaire s'opposait, par des caractères nettement tranchés, à celle qui avait précédé. Depuis les débuts de notre histoire scolaire, depuis l'époque carolingienne, l'enseignement avait eu pour unique objet l'homme, considéré tantôt sous son seul aspect logique, tantôt, avec les humanités, dans l'intégralité de sa nature, et c'est de là qu'est venu le formalisme dont la pédagogie ne parvenait pas à sortir. Jamais, je crois, la pensée humaine n'a poussé si loin l'anthropocentrisme. La pédagogie révolutionnaire est tournée dans un tout autre sens ; c'est vers le dehors, c'est vers la nature qu'elle est orientée. Ce sont les sciences qui tendent à devenir le centre de gravité de l'enseignement.

Jusque-là on maintenait l'enfant dans un milieu peuplé de purs idéaux, d'entités abstraites ; maintenant, on sent le besoin de le mettre à l'école de la réalité. Le changement ne porte donc pas sur de simples nuances, sur une question de dosage ; on ne se borne pas à sentir l'insuffisance d'un enseignement exclusivement littéraire et la nécessité de faire quelque place à une culture différente. C'est une véritable volte-face qui s'accomplit. Et ce qui la détermine, c'est l'importance que prennent alors dans l'opinion les fonctions purement temporelles que le Moyen Age et la Renaissance même considéraient comme d'un rang et d'une dignité inférieurs. Les intérêts civils de la société apparaissent, dès lors, comme assez respectables pour que l'éducation doive s'en préoccuper. C'est parce que le protestantisme avait déjà ce sens de l'aspect laïque de la société que les pays protestants ont été le lieu d'origine de cette pédagogie nouvelle ; c'est parce que, au XVIII<sup>e</sup> siècle, ce sens s'est éveillé en France que cette même conception est née chez nous à cette époque, sans qu'il y ait eu, à ce qu'il semble, emprunt direct et imitation, mais simplement parce que la même cause a produit le même effet.

Ce caractère de la pédagogie, qui va triompher avec la Révolution, met bien en évidence ce qu'il y a d'unilatéral et d'étroit dans la manière dont Taine a défini l'esprit révolutionnaire. Il n'y a vu qu'une forme et comme un prolongement de l'esprit cartésien qui, après s'être appliqué pendant le XVII<sup>e</sup> siècle aux choses mathématiques et physiques, se serait, au siècle suivant, étendu au monde politique et moral. Et, sans doute, A n'est pas douteux que le XVIII<sup>e</sup> siècle avait reçu le cartésianisme en héritage, de même qu'il nous l'a transmis, héritage qu'il faut, d'ailleurs, faire fructifier et non laisser dépérir. Mais, en même temps que cette mentalité héritée, l'histoire du mouvement pédagogique nous montre que le XVIII<sup>e</sup> siècle en avait une autre, qu'il s'était faite à lui-même, qui porte la marque de l'époque : ce qui la caractérise, c'est le sens du réel, le sens des choses, de la place qu'elles tiennent dans notre vie intellectuelle et morale, de tout ce que nous pouvons apprendre d'elles. C'est là une tournure d'esprit tout à fait

opposée à celle du mathématicien et du cartésien; or, si l'on n'en tient pas compte, on ne voit qu'un aspect et un seul des doctrines morales et politiques du temps, et, par suite, on n'est pas en état de les comprendre. Il ne faut cependant pas perdre de vue que c'est de Condorcet et des encyclopédistes que dérivent Saint-Simon, Comte et toute la philosophie positive du XIXe siècle.

Entre cette orientation de l'esprit révolutionnaire et le vieil esprit de l'Université, l'incompatibilité était radicale. Jamais peut-être on ne vit une discordance aussi éclatante entre les préoccupations de l'opinion publique, ses aspirations, ses tendances et l'état de l'enseignement.

A ce moment où l'on comptait tant de savants illustres dans les différentes sciences de la nature, où les grandes découvertes se multipliaient, où, par suite, les sciences inspiraient un tel enthousiasme qu'on attendait d'elles une palingénésie de l'homme et des sociétés, elles n'avaient cependant pas réussi à se faire dans les collèges une place sensiblement plus considérable qu'autrefois. L'enseignement scientifique était tout entier concentré dans la seconde année de philosophie. Là on enseignait un peu de mathématiques ; mais pas un mot d'histoire naturelle ; pas un mot de chimie. Pour ce qui est de la physique, ce qu'on enseignait sous ce nom n'était qu'une métaphysique abstraite. « Presque partout, dit Diderot, sous le nom de physique on s'épuisait en disputes sur les éléments de la nature et les systèmes du monde. » Ce n'est que très sporadiquement que la physique expérimentale finit par s'infiltrer dans les classes, et ce qu'on en apprenait se réduisait à très peu de chose : quelques notions sur le mouvement et la chute des corps, la loi de Mariotte, l'équilibre des liquides et la pesanteur de l'air. Un désaccord aussi fondamental avec l'esprit public devait nécessairement faire apparaître les Collèges, avec leur vieille organisation, comme autant d'obstacles aux progrès nécessaires ; l'idée de les conserver et de les utiliser pour les fins pédagogiques nouvelles auxquelles ils aspiraient ne devait donc même pas se présenter à l'esprit des hommes de la Révolution.

Dès le début, ils proclamèrent la nécessité d'en faire table rase et de construire de toutes pièces un système entièrement nouveau en rapport avec les besoins du temps. Ce n'est pas que l'œuvre de reconstruction ait été improvisée. La question fut posée dès l'Assemblée constituante et depuis elle resta, d'une manière permanente, sur le chantier. A chacune des trois grandes assemblées révolutionnaires, des projets de réorganisation furent examinés, discutés, des rapports furent faits par les personnages les plus considérables : par Talleyrand à la Constituante, par Condorcet à la Législative ; par Romme, Sieyès, Daunou, Lakanal à la Convention (voir Hippeau, L'instruction publique en France pendant la Révolution). Les travaux du Comité de l'Instruction publique, nommé par la Convention, sont en cours de publication et remplissent déjà de gros in-quarto. Cependant, ce fut seulement après le 9 thermidor que l'on aboutit. Une

loi de l'an III, qui fut modifiée quelques mois après le 3 brumaire an IV, créa enfin l'organe scolaire nouveau, dans l'attente duquel on était depuis si longtemps, sous le nom d'Écoles centrales.

Deux idées différentes dominent toute l'œuvre scolaire de la Révolution. La première, c'est la conception encyclopédique, si chère à tous les grands penseurs de l'époque. C'est cette idée, dont nous avons déjà trouvé l'expression dans Comenius et qui, en réalité, est caractéristique de tout le courant philosophique depuis Bacon et Hobbes jusqu'à Saint-Simon et Auguste Comte, que la science est une, que les différentes parties dont elle est faite sont solidaires, inséparables les unes des autres, forment un tout organique, et que, par suite, l'enseignement doit être organisé de manière à respecter, et même à rendre sensible, cette unité. D'où la tendance à instituer un système scolaire où toutes les disciplines scientifiques prendraient place suivant un plan méthodique. « L'instruction, quant à son objet, disait déjà Talleyrand (qui, pourtant, n'était pas un encyclopédiste), doit être universelle. Les diverses connaissances qu'elle embrasse peuvent ne pas paraître également utiles ; mais il n'en est aucune qui ne le soit véritablement, qui ne puisse le devenir davantage, et qui, par conséquent, doive être rejetée ou négligée. Il existe, d'ailleurs, entre elles, une éternelle alliance, une dépendance réciproque... De là il résulte que, dans une société bien organisée, quoique personne ne puisse parvenir à tout savoir, il faut néanmoins qu'il soit possible de tout apprendre. »

Du même principe procède Condorcet, au moins pour ces écoles qu'il destinait à remplacer les Collèges et qui, sous le nom d'Instituts, sont véritablement les prototypes des Écoles centrales, c'est-à-dire représentent dans son système les établissements d'enseignement secondaire. « Le troisième degré d'instruction, dit-il (les Instituts venaient en troisième lieu parce que Condorcet réclamait deux sortes d'écoles primaires hiérarchisées, quelque chose comme des écoles primaires élémentaires et supérieures), embrasse les éléments de toutes les connaissances humaines. L'instruction... y est absolument complète... On y enseignera non seulement ce qu'il est utile de savoir comme homme, comme citoyen, à quelque profession qu'on se destine ; mais aussi tout ce qui peut l'être pour chaque grande division de ces professions. » Toutes les sciences, toutes les disciplines humaines y prennent place.

Mais, en même temps, il résulte de ce passage même que les préoccupations pratiques et professionnelles planaient pardessus toute cette organisation. Il s'agissait de mettre l'enfant en état d'aborder utilement la fonction sociale qui lui incomberait un jour. Or, l'enseignement professionnel est nécessairement spécial. Les connaissances qu'exige une profession sont inutiles à une autre. L'encyclopédie devient un fardeau inutile dans la mesure où il s'agit de proposer l'élève à une tâche limitée. - Deux tendances contraires se trouvaient en conflit ; les Conventionnels crurent pourtant qu'il était possible de les réconcilier.

Pour cela, ils renoncèrent délibérément au système de la classe, tel qu'il s'était constitué dans les Collèges à la fin du XVe siècle, et ils entreprirent de le remplacer par une organisation entièrement nouvelle. Chaque discipline particulière constitua la matière d'un cours autonome, qui se poursuivait d'année en année, jusqu'à ce qu'il arrive à son terme naturel, sous la direction d'un même professeur. Il y avait donc une gradation régulière d'une année à l'autre, à l'intérieur d'un même cours; autrement dit, chaque cours se trouvait divisé en plusieurs sections qui correspondaient au nombre d'années pendant lesquelles il devait normalement durer. Mais les sections des différents cours étaient tout à fait indépendantes les unes des autres, elles n'étaient pas reliées les unes aux autres, comme elles le sont dans nos classes, de telle sorte que chaque élève est obligé de marcher du même pas que ses contemporains dans chacune des disciplines enseignées. En un mot, la vieille unité de la classe se trouvait dissociée en une pluralité de cours parallèles. De cette façon, l'élève qui arrivait à l'École centrale pouvait ou bien ne suivre qu'un cours, ou en suivre plusieurs, ou les suivre tous (l'organisation matérielle devait permettre cette fréquentation simultanée) ; il pouvait appartenir à la première section pour une branche d'enseignement, à une section différente pour telle autre. Par suite, il lui était facile, au gré des familles, ou bien de recevoir l'enseignement intégral, ou bien de choisir et de combiner les cours spéciaux qui lui étaient le plus utiles pour la carrière à laquelle il se destinait. C'était lui-même ou ses parents qui fixait son programme d'études.

Une telle organisation est tellement en contradiction avec nos habitudes qu'au premier abord elle nous paraît déconcertante; nous examinerons tout à l'heure ce qu'on en peut penser. Mais, en tout cas, il faut se garder de croire que la Convention y ait recouru comme à un expédient imaginé à la dernière heure et insuffisamment réfléchi. Il y avait longtemps que l'idée avait été émise, et elle était forte de l'autorité des hommes les plus considérables du XVIIIe siècle. Déjà Condorcet l'avait patronnée auprès de l'Assemblée législative. « L'enseignement, dit-il, sera partagé par cours... La distribution en sera telle qu'un élève pourra suivre à la fois quatre cours ou n'en suivre qu'un seul; embrasser, dans l'espace de cinq ans environ, la totalité de l'instruction, s'il a une grande facilité; se borner à une seule partie dans le même espace de temps, s'il a des dispositions moins heureuses. » Avant lui, Talleyrand avait préconisé le même arrangement et critiqué vivement le système des classes. « Un des changements principaux dans la distribution consistera à diviser en cours ce qui était divisé en classes; car la division en classes ne répond à rien, morcelle l'enseignement, asservit, tous les ans et pour le même objet, à des méthodes disparates, et par là jette de la confusion dans la tête des jeunes gens. La division par cours est naturelle; elle sépare ce qui doit être séparé; elle circonscrit chacune des parties de l'enseignement; elle attache davantage le maître à son élève et établit une sorte de responsabilité qui devient la garantie du zèle des instituteurs. »

Dès 1782, le Président Roland, esprit modéré et pondéré s'il en fut, exprimait déjà la même idée: « La première difficulté, dit-il, qui se présente à mon esprit porte sur les bornes et sur l'uniformité du plan que l'Université a exposé. J'y vois tous les jeunes gens entrer dans la même carrière, suivre le même cours de classes dans le même nombre d'années, et, dans un espace étroit, tendre tous au même genre et au même degré de connaissances, et cependant, parmi les jeunes gens réunis dans le même Collège, j'en vois de différentes conditions et qui doivent remplir des emplois différents. Les connaissances nécessaires aux uns peuvent être inutiles pour les autres, et la différente portée des esprits, la variété des talents et des goûts ne permettent pas à tous d'avancer d'un pas égal et d'avoir de l'attrait pour les mêmes sciences. » Et il demande que « chaque science (ait) ses maîtres particuliers ; chacune pourrait même être distribuée en différents cours, pour ne pas se confondre et ne se pas nuire réciproquement. La partie de l'éducation qui regarde les mœurs serait commune à tous ; l'instruction seule serait différente... ; elle offrirait à tous les états et à tous les esprits les connaissances dont ils auraient besoin ». Et en note il nous apprend que l'idée ne lui est pas personnelle; il la signale notamment dans un *Discours couronné* par l'Académie des Jeux floraux, et dont l'auteur était professeur à un collège de Toulouse. L'idée était donc dans l'air depuis longtemps, et la diversité des esprits qui l'ont acceptée et défendue permet difficilement de croire qu'elle était sans fondement. Je me borne pour l'instant à cette remarque ; nous retrouverons la question dans quelques instants.

Il convient, d'ailleurs, d'ajouter que le principe du parallélisme des cours, qui avait été inscrit sans aucune réserve dans la première rédaction de la loi organisatrice (an III) des Écoles centrales, fut un peu atténué et corrigé après une expérience de dix mois (loi de brumaire an IV). L'enseignement donné dans ces Écoles, qui devait normalement durer six ans, fut distribué en trois cycles ou sections superposés les uns aux autres. On entrait dans le premier à douze ans, dans le second à quatorze, dans le troisième et dernier à seize. Les différentes matières enseignées étaient réparties entre ces trois cycles, de manière à ce qu'aucune ne pût se retrouver dans deux cycles différents. Chaque cycle avait ses enseignements propres. Le dessin était affecté au premier cycle, il n'en était plus question dans les suivants ; les sciences physiques étant réservées au second, elles n'avaient aucune place dans les deux autres (il en résultait que, comme un même cycle ne dure que deux ans, l'enseignement d'un des cycles, quel qu'il fût, ne pouvait durer davantage). Mais, à l'intérieur de chaque cycle, l'autonomie de chacun des cours qui y était professé restait entière. L'élève pouvait, à son gré, ou les suivre tous ou n'en suivre qu'un. Par suite, finalement, il restait maître de se faire à lui-même son programme, de choisir en toute liberté les matières sur lesquelles il voulait être instruit, sauf que son âge déterminait l'ordre dans lequel il devait recevoir les enseignements choisis par lui.

Voyons maintenant en quoi consistait l'économie intérieure de cette organisation.

Ce qui la caractérise, c'est la place prépondérante qui y est faite aux disciplines relatives aux choses, à la nature. Dans le premier cycle, *deux cours sur trois* avaient ce caractère : c'était *le dessin et l'histoire naturelle*. Le second cycle tout entier était consacré aux mathématiques, à la physique et à la chimie expérimentales. Ainsi, sur les six années que prenait le cours complet d'études, il y en avait quatre pendant lesquelles l'attention des élèves était presque exclusivement tournée vers le dehors, vers le monde extérieur, vers les choses de la nature. C'est donc bien un renversement complet du système traditionnel, et Fourcroy, dans un rapport aux Cinq-Cents, pouvait justement opposer à ces Collèges d'autrefois, où l'on ressassait « pendant de longues années les éléments d'une langue morte », ces écoles nouvelles, alors au nombre de quatre-vingt-dix, où l'on appelait les jeunes gens « à des connaissances plus multipliées, à des études plus attrayantes. C'est le spectacle de la nature et de ses créations, c'est la mécanique du monde et la science variée des phénomènes qu'on offre à leur active imagination, à leur insatiable curiosité. On ne bornera plus leurs facultés intellectuelles à la seule étude des mots et des phrases ; ce sont des faits, ce sont des choses dont on nourrira leur esprit ».

Cependant, l'homme n'était pas éliminé de ce système nouveau comme la nature avait été éliminée de tous les systèmes antérieurs ; il était l'objet unique de l'enseignement qui remplissait les deux dernières années des cours, c'est-à-dire le troisième cycle. Ainsi, c'est seulement après avoir étudié la nature physique que l'élève abordait l'étude de la nature humaine. On s'efforçait, d'ailleurs, d'enseigner l'homme et les choses humaines dans le même esprit et d'après la même méthode que les choses matérielles, c'est-à-dire scientifiquement ; en d'autres termes, aux sciences physiques et naturelles qui tenaient presque toute la place dans les deux premiers cycles, on faisait succéder les sciences morales et sociales qui venaient de se constituer.

Deux groupes de sciences y étaient compris. Il y avait, d'abord, la grammaire générale. L'étude de la grammaire générale était destinée à remplacer la vieille logique formelle qui était enseignée dans les classes de philosophie des Collèges. Au lieu de décrire, dans l'abstrait, le mécanisme de la pensée, on voulait l'étudier et le faire étudier à travers le langage, où il est comme cristallisé. C'était donc, sous une forme nouvelle, une restauration de cette ancienne conception de la grammaire que nous avons trouvée au début de cette histoire. C'était la grammaire entendue comme instrument de culture logique. D'autre part, outre l'homme comme pur entendement, on comprenait la nécessité de faire connaître aux élèves l'homme comme être social ; c'est à quoi devaient servir deux autres disciplines, qui concouraient toutes deux à ce même but, c'est-à-dire l'histoire et la législation. Car l'histoire qu'il s'agissait d'enseigner ne devait pas se réduire à une simple chronologie des événements nationaux ; c'était une sorte d'histoire universelle dont l'objet était surtout de mettre en lumière la manière dont s'étaient constituées les grandes idées qui sont à la base de la civilisation humaine. «



Avant tout, écrit le ministre Quinette en l'an VII, il s'agit de faire observer aux élèves la marche de l'esprit humain dans les différents temps et les différents lieux, les causes de ses progrès, de ses écarts et de ses rétrogradations momentanées dans les sciences, dans les arts, dans l'organisation sociale, et la relation constante du bonheur des hommes avec le nombre et surtout la justesse de leurs idées. » Cet enseignement historique devait ainsi, comme le dit un homme qui a pu observer de près le fonctionnement des Écoles centrales, fournir au professeur de législation « la série d'expériences » par lesquelles il devait « établir ou vérifier les principes généraux de la science » qu'il était chargé d'enseigner. Par la législation, en effet, on entendait un exposé et une explication des principes généraux qui étaient à la base du droit et de la morale contemporains. Or, le meilleur moyen de les justifier était d'en montrer le fruit naturel dans l'évolution historique.

Mais les lettres, hier encore maîtresses souveraines de l'enseignement, qu'en faisait-on ? Elles n'étaient pas tout à fait exclues de l'École, mais la situation qui leur était faite était bien loin de leur ancienne splendeur. Un cours de latin dans le premier cycle, un cours de belles-lettres dans le troisième, et c'est tout. Le cours de latin était destiné, non à apprendre vraiment la langue - c'était impossible en si peu de temps - mais surtout à fournir un élément de comparaison de nature à mieux faire comprendre la langue nationale. « Pour apprendre ce que c'est qu'une langue, dit Lacroix, et pour en bien remarquer les formes, il faut nécessairement comparer sa marche à celle d'une autre. » Secondairement, on espérait aussi éveiller de cette manière le goût de la littérature ancienne, « modèle de la nôtre », mais sans qu'on crût possible pour autant de pouvoir donner de cette manière une connaissance du latin qui dispensât de recourir aux traductions. Quant au cours de belles-lettres, c'était un cours purement théorique, d'esthétique littéraire; on se bornait à y enseigner « l'ensemble des règles établies par les critiques, d'après l'examen attentif des productions du génie ». Il ne s'agissait aucunement, suivant les expressions de Lacroix, de former « le talent d'écrire », que l'on considérait comme ne pouvant se développer que dans l'âge mûr. Aussi aucun exercice de composition n'était exigé en dehors de la rédaction des différents cours. On voit qu'ainsi réduit l'enseignement littéraire n'était plus guère qu'une survivance, maintenue par un dernier sentiment de respect pour une vieille tradition.

Voilà l'œuvre. Et tout d'abord il n'est pas possible de n'en pas remarquer la hardiesse. Nous n'avons pas encore assisté à une révolution aussi radicale. Sans doute, à la Renaissance, nous avons vu se produire de grandes et importantes nouveautés, mais qui n'avaient pourtant pas cette ampleur. La Renaissance avait conservé les Collèges du Moyen Âge, leur organisation, leur système de classes, tel qu'il s'était constitué vers la fin de la scolastique ; dans ces Collèges, on enseignait déjà le latin, on lisait et on expliquait des auteurs anciens ; il suffit, en somme, de refouler vers les deux dernières années d'études les ouvrages de logique pour faire de la place aux poètes, aux orateurs

et aux historiens. Dans les Écoles centrales, au contraire, tout était neuf ; les cadres scolaires, les matières enseignées, les méthodes employées, le personnel des maîtres, tout fut tiré du néant. Pour la première fois, on entreprenait d'organiser la culture intellectuelle et morale de la jeunesse sur des bases exclusivement scientifiques. Non seulement l'entreprise était nouvelle, mais jamais elle n'a été reprise depuis avec cette rigueur systématique.

On a, il est vrai, qualifié cette hardiesse de témérité irréfléchie. On a dit que, si ce système d'enseignement n'eut qu'une durée éphémère - il ne vécut que six ans, de l'an IV à l'an X - c'est qu'il n'était pas constitué pour vivre, c'est qu'il reposait sur une conception vicieuse. Certes, je crois, et je montrerai que l'organisation extérieure de ces Écoles, si elle ne nécessitait peut-être pas l'échec, cependant rendait le succès peut-être difficile. Mais je crois aussi que ce plan d'études contenait des idées d'avenir qu'il est intéressant de recueillir, et il est profondément regrettable qu'elles aient été étouffées dans leur germe.

On a, tout d'abord, très vivement critiqué le principe de la substitution des cours aux classes. Et, sans doute, la manière dont l'idée fut entendue donne prise à de graves objections. Il n'est pas admissible que chaque famille puisse, à son gré, composer le cours d'études de chaque enfant. Un pays, du moins un pays parvenu à un certain degré de civilisation, ne peut se passer d'une certaine communauté de culture qui ne saurait survivre à un individualisme pédagogique aussi excessif. L'institution de plans d'études obligatoires, que nous avons vus se produire pour la première fois dans les Universités médiévales, répondait à des besoins réels et qui n'ont pas disparu. Une société, où l'instruction est devenue un facteur important de la vie morale et sociale, ne peut pas plus abandonner l'organisation de l'enseignement que la morale elle-même à l'entier arbitraire des particuliers. S'il est nécessaire que les plans d'études tiennent compte des besoins des familles, cependant ils doivent être, avant tout, subordonnés à des intérêts généraux et élevés que les familles, par suite, ne peuvent apprécier avec une pleine compétence.

Mais, si l'absence de toute règle a ses dangers, une réglementation trop rigoureusement uniforme est grosse d'inconvénients. Plus nous allons, plus nous sentons qu'il est indispensable que nos enfants ne soient pas tous soumis à une seule et même discipline intellectuelle. La diversité toujours croissante des fonctions sociales, la diversité de vocations et d'aptitudes qui en résulte, exigent une diversité correspondante dans le système d'enseignement. C'est ce sentiment, toujours fondé, que traduisaient, quoique sous une forme peut-être intempérante, non seulement le système scolaire adopté par la Convention, mais encore les projets formulés antérieurement par les Condorcet, les Talleyrand, les Rolland. Il n'est pas sans intérêt de constater ainsi que ce besoin de diversifier l'enseignement secondaire, qui a suscité notre organisation scolaire

la plus récente, n'est pas né d'hier ; mais l'origine en remonte jusqu'au milieu du XVIII<sup>e</sup> siècle, et nous aurons l'occasion de voir que, depuis, la même idée s'est affirmée avec persistance.

Mais ce n'est pas tout, et la réforme osée par la Convention s'explique encore d'une autre manière. Pour répondre, dans la mesure utile, à la diversité des carrières et des aptitudes, il pourrait suffire, en somme, de constituer des types d'enseignement en petit nombre, à l'intérieur desquels le système de la classe pourrait être maintenu dans sa rigueur ancienne. Mais un autre facteur est intervenu, qui a modifié la physionomie première de la classe, posant ainsi un problème dont la solution n'est peut-être pas mûre, mais qu'il faudra bien aborder un jour. En définitive, ce que suppose la classe, avec son unité indivisible, c'est l'unité de l'enseignement. Elle n'a toute sa raison d'être que quand l'enseignement porte sur une seule et unique matière ou sur des matières étroitement connexes. Une classe, en effet, est un groupe d'enfants qui sont instruits ensemble. Mais cette communauté d'instruction implique qu'ils présentent une suffisante homogénéité intellectuelle.

Pour qu'ils puissent être instruits en même temps et de la même manière, ils ne doivent pas être trop distants intellectuellement les uns des autres. Cette homogénéité est facile à obtenir quand l'enseignement est réduit à une seule discipline ou à quelques disciplines particulières : car il n'y a aucune difficulté à grouper ensemble des enfants qui, sous cet unique rapport, sont sensiblement parvenus au même degré de culture. Cette condition était réalisée dans nos anciens Collèges. On n'y enseignait que le latin. Même quand on y eut ajouté un peu de grec et un peu de français, l'enseignement, en somme, ne réclamait qu'un même ordre d'aptitudes, les aptitudes littéraires. Mais il n'en est plus de même aujourd'hui où les disciplines les plus diverses, les plus hétérogènes sont professées dans nos lycées, et déjà cette hétérogénéité était très grande dans les Écoles centrales de la Convention. Dès lors, à supposer que l'homogénéité nécessaire soit réalisée pour l'un de ces enseignements, il ne s'ensuit pas qu'il en soit de même pour les autres. Très souvent, les élèves les mieux doués pour les lettres n'ont pas la même aptitude pour les sciences. Dès lors, d'après quel critère déterminer le numéro de la classe à laquelle il faut les affecter ? Est-ce d'après leur degré d'avancement en lettres ? Alors ils se traîneront misérablement et inutilement à la suite de leurs camarades pour tout ce qui regarde les sciences. Est-ce d'après l'étendue de leurs connaissances scientifiques ? Alors ils perdront leur temps dans les exercices littéraires. La diversité des matières enseignées est donc difficilement conciliable avec la rigidité du système des classes. C'est ce que sentirent vivement les hommes de la Révolution. Et le même sentiment a été exprimé depuis par nombre de bons esprits.

En 1868, Victor Duruy, tout en reconnaissant que l'idée n'était peut-être pas d'une application facile, la recommandait pourtant à l'attention de Napoléon III. Ernest Bersot, esprit modéré s'il en fut, s'en fit également le défenseur. « Nous voudrions, dit-il, qu'on

renonçât à envisager une classe comme une unité indivisible, comprenant des cours de lettres, d'histoire, des sciences mathématiques et physiques, unité qui contraint un élève à suivre des leçons diverses, auxquelles il n'est pas également prêt quand il est au niveau des unes, au-dessus des autres ou au-dessous. » Au cours de la dernière enquête sur l'Étude de l'enseignement secondaire, la même idée a été exprimée par plusieurs des personnes qui ont déposé, et définitivement adoptée par la Commission.

Elle n'a cependant pas triomphé complètement, et le problème paraît, en effet, trop complexe pour qu'une solution trop radicale n'éveille pas de légitimes inquiétudes. Les inconvénients de la classe ne peuvent être contestés. Mais, d'un autre côté, il ne faut pas perdre de vue qu'un groupe d'enfants qui travaillent en commun n'a pas seulement besoin d'une certaine homogénéité intellectuelle; il lui faut aussi une certaine unité morale, une certaine communauté d'idées et de sentiments, comme un petit esprit collectif qui serait impossible si les différents groupes n'avaient pas de fixité et de stabilité, si, d'une heure à l'autre, ils se décomposaient pour se reformer sur d'autres bases, pour se recomposer et se combiner entre eux de mille manières différentes ; si les mêmes élèves n'étaient en commerce suffisamment continu, s'ils ne participaient pas aux mêmes exercices, s'ils n'étaient pas attachés aux mêmes hommes, soumis aux mêmes influences, s'ils ne vivaient pas d'une même vie, s'ils ne respiraient pas une même atmosphère morale. Tout le monde reconnaît combien était défectueuse l'assiette morale de ces anciennes classes de mathématiques élémentaires, précisément parce qu'elles manquaient de cette unité, étant formées d'élèves disparates, venus de tous les coins de l'horizon scolaire, rhétorique, mathématiques préparatoires, philosophie, etc.

En réalité, une classe n'est pas et ne doit pas être une foule. Il y a donc là des nécessités différentes et même contraires dont il faut également tenir compte. Le seul moyen que, pour l'instant, j'entrevois d'y faire face, c'est, au lieu de disposer les divers enseignements hétérogènes en séries parallèles qui se développent côte à côte le long des classes, de les masser suivant leurs affinités naturelles, de telle sorte que chaque classe se définisse non par un numéro d'ordre, mais par la nature des enseignements qui y sont donnés. Cette disposition serait d'autant plus naturelle qu'il existe une hiérarchie logique des différentes disciplines que l'enseignement devrait respecter ; la Convention, d'ailleurs, en avait le sentiment. Mais, en tout cas, on voit que la réforme dont la Convention a pris l'initiative n'était pas le produit d'une sorte de fantaisie irréfléchie. Il y avait là, il y a toujours un problème important qui reste pendant et que la Convention a eu le mérite de poser, si la solution qu'elle en a donnée n'est pas de nature à pouvoir être acceptée définitivement. C'est en étudiant la pédagogie révolutionnaire que je me suis convaincu qu'il y avait un problème de la classe.

Mais ce n'est pas la seule idée que nous lui devons. Tout le monde reconnaît d'abord le grand service qu'elle a rendu en consacrant la valeur pédagogique des sciences physiques et naturelles, et en leur attribuant une place en rapport avec leur importance.

Mais ce qui a été moins remarqué et ce qui pourtant méritait de l'être, c'est la manière toute nouvelle dont la Convention entreprit de faire enseigner les choses humaines. Ce n'est plus à la littérature qu'elle s'adresse dans ce but, c'est encore à la science; mais c'est à des sciences d'un genre nouveau. Alors que les sciences de la nature, bien que depuis longtemps constituées, avaient attendu près de deux siècles qu'on leur ouvrît la porte des écoles, la Révolution, d'emblée, y fit entrer ces sciences nées d'hier : les sciences de l'homme et des sociétés.

On a pu dire que ces sciences étaient encore dans l'enfance et, par conséquent, n'étaient pas dignes d'un tel honneur. Et sans doute, en raison de l'état rudimentaire où elles sont encore, elles n'étaient pas de nature à suffire à la tâche. Mais, si c'était une raison pour les compléter, ce n'était pas une raison pour les exclure. Il y avait lieu de chercher à y ajouter d'autres moyens d'enseigner l'homme, mais sans s'interdire ceux-là. Puisque ces sciences suffisaient aux adultes, pourquoi n'eussent-elles pas été utiles à des enfants de seize à dix-huit ans ? Telles qu'elles étaient, elles étaient déjà pleines de vues fécondes, de nature à faire réfléchir de jeunes esprits et, par conséquent, pouvaient être utilement employées comme instruments de culture. Pour accorder droit de cité dans les écoles à une discipline, il n'est pas nécessaire que celle-ci ait pris forme définitive - ce moment, d'ailleurs, arrive-t-il jamais ? - il suffit qu'elle soit propre à exercer une influence utile sur les esprits. J'ajoute, enfin, que la place assignée à ces sciences dans les Écoles centrales était bien en rapports avec leur nature. Il convient qu'elles soient enseignées après les sciences de la nature, puisqu'elles se sont constituées ensuite. L'ordre des enseignements doit reproduire l'ordre dans lequel les sciences enseignées se sont développées historiquement.

Malheureusement, comme je l'annonçais en commençant, toutes les idées fécondes que contenait la pédagogie révolutionnaire furent compromises par la manière dont elles furent appliquées, par de graves défauts d'organisation. L'enseignement élevé que l'École centrale donnait aux enfants, dès leur entrée, supposait qu'ils avaient déjà reçu une première culture de quelque étendue. Songez qu'on ne leur apprenait pas le français ; on admettait donc qu'il avait été appris ailleurs. Or, au-dessous des Écoles centrales, il n'y avait que les écoles primaires, dont l'enseignement était des plus humbles. Entre elles et l'École centrale, il y avait une lacune que les hommes du temps sentaient très bien, sans qu'on soit parvenu à la combler. D'autre part, nous avons déjà fait remarquer ce qu'il y avait d'excessif dans l'incoordination des cours. Cette incoordination était encore accrue par l'absence de toute direction intérieure : l'École n'avait pas de chefs. L'objet de chaque enseignement n'était même que très imparfaitement fixé, et chaque professeur le déterminait un peu à sa guise. Ajoutez à tout cela la difficulté de trouver des maîtres pour tous ces enseignements nouveaux. Songez que, dans les Collèges de l'Ancien Régime, ni la physique, ni la chimie, ni les sciences naturelles, ni la grammaire générale n'étaient enseignées. Il fallut donc

improviser un personnel que rien ne préparait à cette tâche. On le recruta dans les professions les plus diverses. Les choix, d'ailleurs, étaient faits par des jurys locaux, qui n'avaient pas toujours eux-mêmes la compétence nécessaire.

Et, cependant, tous ces défauts, si réels soient-ils, n'eussent peut-être pas suffi à ruiner les Écoles centrales, qui paraissent, au moins sur certains points du territoire, avoir produit des résultats satisfaisants, si la passion politique ne s'en était mêlée. Mais les Écoles centrales étaient l'œuvre de la Convention ; sous le Consulat, cela suffisait à les discréditer. D'ailleurs, elles ne répondaient en rien aux conceptions pédagogiques de Bonaparte. Sous sa pression, une loi fut votée le 11 floréal an X, qui les supprima et qui anéantit du même coup toute la pédagogie révolutionnaire. Les Écoles centrales furent remplacées par des lycées avec, aussi, de petites écoles secondaires, préparation au lycée, sous le nom de Collèges. L'organisation, les matières et les méthodes d'enseignement redevinrent ce qu'elles étaient sous l'Ancien Régime. Les sciences ne se maintinrent qu'à cause des cours militaires. Le latin reprit son ancienne prépondérance. C'était le retour à l'ancien système. Tout était à recommencer.

En somme, l'œuvre de la Révolution a été dans l'ordre scolaire ce qu'elle a été dans l'ordre des choses sociales et politiques. L'effervescence révolutionnaire a été éminemment créatrice d'idées neuves ; mais, pour ces idées, la Révolution n'a pas su créer d'organes qui les fassent vivre, d'institutions qui les réalisent. Soit parce que ses conceptions étaient souvent démesurées, soit parce que les institutions ne s'improvisent pas, ne se tirent pas du néant, et que, celles de l'Ancien Régime étant abattues, les matériaux indispensables pour les reconstructions nécessaires faisaient défaut, soit plutôt pour l'une et l'autre raison à la fois, la Révolution a proclamé des principes théoriques plus qu'elle n'en a fait des réalités. Même les tentatives qu'elle a faites pour les réaliser se sont souvent retournées contre eux ; car, comme ces entreprises ont généralement échoué, les échecs ont passé pour une condamnation des idées dont elles s'inspiraient et qui, pourtant, devaient survivre à un mouvement de réaction qui, avec des oscillations diverses, a rempli la majeure partie du XIXe siècle, et que l'on a eu tant de peine à enrayer et à remonter. C'est à cette tâche qu'a été employé, pendant tout ce temps, le meilleur de nos forces intellectuelles.

On peut dire que, finalement, le seul résultat à peu près de tout cet effort est de nous avoir ramenés au point de départ, d'avoir reposé le problème pédagogique - et j'en pourrais dire autant de bien d'autres - presque dans les termes où il s'était posé de lui-même au début de la Révolution, sauf que nous sommes avertis par une longue expérience dont nous pouvons tenir compte. Il en résulte que l'histoire scolaire du XIXe siècle n'est pas très riche en nouveautés ; ce n'est qu'un lent et progressif réveil d'idées que le XVIIIe siècle connut déjà ; aussi ne sera-t-il pas nécessaire de nous y arrêter longuement.



## **Chapitre XI : Les variations du plan d'études au XIXe siècle. Définition de l'enseignement secondaire**

Nous sommes arrivés, dans le dernier chapitre, au seuil même du XIXe siècle, au moment où l'œuvre de la Révolution, après une existence éphémère de six ans (an IV - an X), sombra sous la réaction consulaire, où les Écoles centrales, créées par la Convention, et dont nous avons vu l'originalité peut-être prématurée, disparurent, où la vieille organisation scolaire se reforma sous les noms en partie nouveaux de lycées et de collèges, où le latin, enfin, reprit sa vieille prépondérance. Sauf que, pour des raisons même pratiques, il n'était plus possible de déposséder complètement les sciences du droit de cité qu'elles avaient conquises, on se trouvait ramené à près de quinze ans en arrière et tout était à recommencer.

Cette restauration précéda de quelques années seulement le grand événement qui domine toute l'histoire scolaire du XIXe siècle. Je veux parler de la réunion de tous les établissements d'instruction du pays en un seul et même organisme, placé sous la dépendance immédiate du pouvoir central et chargé, à l'exclusion de tout autre, de la fonction d'enseigner. C'est, en effet, par un décret du 7 mars 1808 que fut créée l'Université de France. C'était l'idée corporative, que la Révolution avait voulu abolir sous toutes ses formes, qui renaissait, mais étendue, transformée, adaptée aux conditions nouvelles de l'existence nationale. En effet, aux corporations locales et fragmentaires qu'avaient été les vieilles Universités provinciales, corporations d'où, d'ailleurs, l'enseignement primaire était exclu, se trouvait désormais substituée une corporation unique, s'étendant au territoire tout entier et embrassant toutes les formes de l'activité scolaire, toutes les écoles et tous les maîtres de toute sorte et de tout degré. Il serait assurément intéressant de rechercher comment cette idée prit naissance ; car elle n'est pas née de toutes pièces du cerveau de Napoléon. Il serait intéressant de montrer comment elle répondait en partie à des besoins bien antérieurs à la Révolution et dont La Chalotais, Roland s'étaient déjà fait les interprètes ; comment Napoléon chercha pourtant à la marquer de son empreinte, comment il la conçut sur le modèle d'une vaste congrégation laïque, une sorte de Société de Jésus civile, dont il serait le général ; comment, par la force des choses, elle devait tromper ses espérances, se faire ses traditions, sa physionomie propre, devenir une personnalité distincte en dépit de la surveillance à laquelle elle fut longtemps soumise. Il y aurait intérêt aussi à rechercher quelles causes ont déterminé la suppression du monopole et quelles furent les conséquences de cette suppression. Mais, quelle que soit l'importance de ces questions, elles intéressent plutôt la politique et l'administration scolaire que l'histoire de l'enseignement ; elles n'ont pas de rapports directs avec l'évolution des idées



pédagogiques. Je les laisserai donc de côté et me bornerai à suivre la manière dont se sont développés, au cours du XIXe siècle, les plans d'études et les méthodes d'enseignement.

Ce qui frappe tout d'abord quand on entreprend de faire l'histoire des plans d'études au XIXe siècle, c'est leur extraordinaire instabilité. On n'en compte pas moins de quinze qui se sont succédé les uns aux autres. Gréard a fait le relevé de tous les arrêtés, décrets, circulaires qui ont introduit dans l'enseignement des lycées et collèges des modifications plus ou moins importantes ; depuis 1802 à 1887, il n'y en a pas eu moins de soixante-quinze, dont soixante-quatre antérieurs à 1870. Les programmes sont dans un mouvement perpétuel. Il y a surtout un enseignement dont le sort varie, du moins en apparence, de la manière la plus capricieuse : c'est celui des sciences. On le voit tantôt se dilater tout le long de la série des classes entre lesquelles il se répartit plus ou moins également ; tantôt, au contraire, se concentrer dans une classe unique, généralement au sommet ; tantôt, enfin, il est relégué hors des cadres réguliers et tombe à l'état d'enseignement accessoire. Tantôt les sciences sont unies aux lettres, tantôt elles s'en séparent. En un mot, elles sont dans un perpétuel état de nomadisme.

Le fait est instructif et mérite d'être retenu. On se plaint bien souvent aujourd'hui des variations trop fréquentes qui se sont produites dans les programmes au cours de ces vingt dernières années, et il arrive qu'on s'en prend à ces changements trop répétés de la crise que traverse actuellement l'enseignement secondaire. On voit que cette instabilité ne date pas d'hier ; qu'elle n'est pas imputable à telles personnalités ou à telles circonstances particulières, mais qu'elle constitue un état chronique, depuis un siècle, et qui dépend évidemment de causes impersonnelles. Loin d'être la cause du mal, elle en est l'effet et l'indice extérieur ; elle le révèle plus qu'elle ne le produit. Si tant de combinaisons diverses ont été successivement essayées et si, périodiquement, elles se sont écroulées les unes sur les autres, c'est que jusqu'à hier on n'a pas voulu reconnaître la grandeur et l'étendue de la maladie à laquelle elles se proposaient de remédier. On croit que, pour rétablir sur des bases solides notre enseignement secondaire, il suffirait de quelques heureux changements de détail, de trouver un meilleur dosage des disciplines enseignées, de faire plus grande la part des lettres ou celle des sciences ou de les équilibrer savamment, alors que c'est un changement d'esprit et d'orientation qui se trouve nécessaire. Quand nous n'aurions pas d'autres raisons de nous en douter, ces soubresauts continuels en seraient la meilleure preuve. Rien donc n'est vain comme de se plaindre avec excès de ces modifications incessantes et de recommander la patience : ce n'est pas en conseillant le calme au fiévreux qu'on le guérit de sa fièvre. Mais, d'un autre côté, il est temps d'en finir avec ces errements, de comprendre l'enseignement qui s'en dégage, et de se mettre courageusement en face du problème, tel qu'il se pose, dans toute son étendue. C'est ce que nous essayerons de faire dans les pages qui suivront.

Un facteur, en particulier, a contribué pour une large part à cette extrême confusion : c'est l'intervention des préoccupations et des préjugés politiques dans l'élaboration des conceptions pédagogiques. Nous avons vu, dès le début de ce livre, qu'il existait une sorte d'antagonisme naturel entre l'esprit de l'Antiquité classique et le christianisme, et, dans toute la partie de l'histoire que nous avons parcourue jusqu'à présent, il n'y a, pour ainsi dire, pas eu un seul moment où il ne se soit rencontré quelque docteur chrétien pour signaler les dangers qu'une culture exclusivement littéraire, et surtout une culture qui empruntait tous ses matériaux au paganisme, risquait de faire courir à la foi. Or, par un singulier revirement, à partir du XIX<sup>e</sup> siècle, au lendemain de la Révolution, il se noua comme une alliance entre l'humanisme et l'Église. Les représentants du traditionalisme, en matière religieuse aussi bien qu'en matière sociale et politique, virent, à tort ou à raison, dans le vieil enseignement littéraire, le meilleur auxiliaire de ce qui leur paraissait être la saine doctrine, tandis qu'au contraire l'enseignement scientifique leur était suspect. Dès lors, les libéraux de tout ordre et de tout degré furent enclins à épouser la cause contraire.

Il en résulta tout naturellement que, suivant le parti politique qui était au pouvoir, suivant qu'il était orienté de préférence vers l'avenir ou vers le passé, l'enseignement oscilla entre ces deux pôles opposés. Le Consulat et, plus tard, l'Empire avaient conservé aux sciences, et surtout aux sciences mathématiques, une place d'une certaine importance : l'arithmétique, la géométrie, l'algèbre, la trigonométrie, l'arpentage, un peu d'optique et d'astronomie étaient enseignés dans les premiers lycées. La Restauration refoula tout l'enseignement scientifique, d'abord dans les trois classes supérieures de seconde, rhétorique et philosophie, et finalement dans la seule et unique classe de philosophie. Il ne subsistait plus en quatrième et en troisième que des leçons d'histoire naturelle, et encore le mot de leçons est-il bien impropre. Car tout se réduisait à donner deux fois par semaine des thèmes « relatifs aux éléments des sciences naturelles ». Mais, en 1828, un ministre plus libéral, M. de Vatimesnil, prend la direction de l'Université; aussitôt, les sciences, si comprimées, se détendent, se mettent au large et pénètrent dans toutes les classes. Avec la Monarchie de juillet, elles continuent à progresser sous l'administration de Guizot, mais, avec Villemain, elles recommencent à perdre du terrain pour en regagner avec M. Salvandy. Et ce va-et-vient a continué jusque dans des temps tout récents. Au lendemain de la guerre de 1870, Jules Simon, par une circulaire datée de septembre 1872, porte un rude coup aux vieilles méthodes de l'humanisme : les vers latins disparaissent, les thèmes et les exercices écrits cèdent un peu de leur place aux explications ; peu après, une réaction politique se produit, il en résulte une nouvelle réaction pédagogique; une fois encore, on rétablit, à peu près intégralement, l'ancien système, jusqu'au jour où le pays s'oriente politiquement dans une autre direction, c'est-à-dire vers 1880.

En présence de ces faits constants, on est quelque peu étonné quand on rencontre une affirmation aussi catégorique que celle-ci : « Les études classiques ont toujours eu l'honneur d'être en suspicion auprès du despotisme... Il y a dans les études classiques un souffle de liberté et de civisme qui n'est spécialement nulle part et qui est partout, et qui demeure dans l'âme comme une force latente. » C'est M. Fouillée qui tient ce langage. Certes, je ne songe pas à soutenir que le culte des humanités implique et impose nécessairement une attitude politique déterminée. Mais, enfin, l'association de l'esprit traditionaliste et de l'esprit humaniste apparaît, en fait, comme incontestable.

La raison de cette curieuse alliance n'est pas difficile à apercevoir. Sans doute, on peut croire que, l'œuvre de la Révolution ayant été précisément d'instituer un système d'enseignement sur des bases exclusivement scientifiques, la science en soit restée marquée comme d'une défaveur auprès de certains esprits. Pourtant, cet éloignement tient à des causes plus profondes et plus respectables.

Pour de Laprade, les adversaires de la culture latine ne pouvaient être que des « matérialistes, des athées, des révolutionnaires, des socialistes ». Pour l'archevêque Kopp, « tout recul de la culture classique a pour effet d'ébranler les bases du Christianisme ». C'est qu'en effet, comme nous l'avons vu, entre les lettres, où vient s'exprimer l'esprit humain sous les formes les plus nobles de son activité, et les sciences, qui fixent et enregistrent les lois du monde physique, puisque par sciences on entend exclusivement d'ordinaire sciences de la nature, il y a toute la distance qui sépare l'esprit de la matière, le sacré du profane. Il en résulte que non seulement pour tout chrétien, mais aussi pour quiconque a le sens de ce qu'il y a de vraiment et spécifiquement humain dans l'homme, de ce qui le caractérise et fait sa physionomie propre au milieu des autres êtres, former l'enfant à la seule école des sciences, c'est le matérialiser, c'est le profaner, c'est l'empêcher de développer sa vraie nature. Par conséquent, du moment que le problème pédagogique consiste essentiellement à opter entre les lettres et les sciences, il était naturel que, de ce point de vue, les lettres, malgré l'inquiétude qu'elles avaient inspirée jadis, bénéficiassent de la répugnance qu'inspiraient les sciences et fussent considérées comme le seul enseignement capable d'entretenir un état d'esprit vraiment humain. Au contraire, pour quiconque a un vif sentiment des nécessités matérielles de la vie, du compte qu'il en faut tenir, de l'intérêt qu'il y a à ne pas laisser l'homme désemparé en face des choses, un enseignement qui n'est pas principalement scientifique apparaît comme nécessairement au-dessous de sa tâche.

Tant que cette antinomie ne sera pas résolue, tant qu'on ne sera pas arrivé à comprendre qu'il n'y a pas là deux ordres de valeurs, à la fois incomparables entre elles et opposées, entre lesquelles, par conséquent, il faut résolument choisir, il est inévitable que les esprits, suivant leur humeur, penchent tout entiers ou dans un sens ou dans l'autre. De là ce perpétuel jeu de bascule dont l'histoire pédagogique du XIXe siècle

nous offre le spectacle, suivant les hommes qui prennent la direction des événements. Et le seul moyen d'y mettre un terme est de trouver le moyen de faire concourir à un seul et même but, ou de se réconcilier, ces deux enseignements qui, jusqu'à présent, paraissent tournés dans deux sens opposés.

Cependant, de toutes ces tendances chaotiques et contradictoires qui se sont succédé au jour le jour se dégagent, par leur persistance même, quelques idées directrices qui ne se sont éclipsées pour un temps que pour réapparaître aussitôt après et s'affirmer à nouveau avec une force accrue, attestant ainsi l'urgence et la constance des besoins auxquels elles répondaient. C'est le cas notamment de cette idée que, pour satisfaire à la diversité des carrières et des vocations, l'enseignement lui-même doit renoncer à son ancienne unité et se diversifier. Nous l'avons vue naître dans la seconde moitié du XVIIIe siècle ; elle ne devait plus quitter notre horizon.

« L'unité de la société française, écrivait Saint-Marc Girardin en 1847, est la cause fondamentale de l'Université. L'Université doit être une, parce que la société est une... et elle doit être diverse dans son enseignement parce que la société actuelle est essentiellement diverse dans ses travaux. » Déjà, sous le Consulat, on avait dû se préoccuper d'organiser un enseignement spécial pour les candidats à la carrière militaire et où, à partir d'un certain âge, les cours de sciences prenaient la place des cours d'humanités. Mais cette organisation ne fut tentée que dans un seul établissement, le *Prytanée français*, qui était établi dans les bâtiments du collège Louis-le-Grand. Le système ne fut pas généralisé. Cependant, sous la Monarchie de Juillet, dans son *Mémoire sur l'instruction secondaire dans le royaume de Prusse*, Cousin reprit l'idée. D'après le plan qu'il exposa dans cet ouvrage, la division de grammaire viendrait bifurquer sur deux sections distinctes, l'une où la culture classique continuait à se développer suivant le plan traditionnel, l'autre où l'enseignement scientifique prenait le pas sur l'enseignement littéraire, sans pourtant exclure ce dernier. Une fois ministre, Cousin n'osa pas, il est vrai, appliquer ce plan dans son intégralité ; mais, à partir de la quatrième, il organisa tout un système de cours permettant aux élèves qui le désiraient de quitter les classes purement littéraires et de se consacrer principalement aux sciences.

Le système établi plus tard par le ministre Fortoul, le 10 avril 1852, et qui est resté connu sous le nom de système de bifurcation, n'était donc aucunement une improvisation, mais l'aboutissement de tout un long développement. D'après ce système, qui dura jusqu'au ministère Duruy, à partir de la quatrième les élèves se partageaient en deux catégories, les uns faisant du latin et du grec, les autres du latin et des sciences. C'est le prototype de notre enseignement latin-sciences, dont les origines, à travers le système de Fortoul et celui de Cousin, se trouvent ainsi reportées jusqu'au Prytanée français, c'est-à-dire jusqu'au commencement du siècle. Il est vrai que le système de la bifurcation a laissé dans l'esprit des hommes qui l'ont pratiqué ou subi de

si mauvais souvenirs que ce précédent n'est pas fait pour inspirer confiance dans l'avenir de notre tentative actuelle. Mais on n'est pas fondé à conclure des résultats de cette première expérience à celle que nous faisons en ce moment. Il faut, en effet, distinguer le principe, qui peut être juste, et la manière dont il fut appliqué.

En 1852, on était tout au début du Second Empire, c'est-à-dire à un moment de véritable dépression intellectuelle. Pour prévenir le réveil des idées libérales, le gouvernement ne dispensait l'instruction qu'avec une mesquinerie inquiète et défiante ; on s'appliquait à retrancher de l'enseignement tout ce qu'il pouvait avoir d'éducatif et de fortifiant pour l'esprit, en un mot, à le rendre stérile. Ce n'est pas seulement la bifurcation, mais toutes les méthodes pédagogiques de l'époque qui ont laissé le plus sombre souvenir. Seulement la bifurcation en a pâti. Ajoutez à cela que les enfants étaient tenus de faire leur choix beaucoup trop tôt (en quatrième), et que les élèves des deux sections recevaient partiellement leur culture littéraire en commun, bien que cette culture ne pût être la même pour les uns et pour les autres. En voilà plus qu'il n'en faut et pour expliquer le long discrédit de l'idée, le préjugé défavorable qui y est attaché, et pour nous empêcher de céder trop facilement à ce préjugé, et de confondre le principe avec l'application temporaire qui en a été faite.

Au reste, ce cours d'études, qui emprunte sa matière mi-partie aux lettres anciennes et mi-partie aux sciences, n'était qu'une forme atténuée de l'humanisme. Mais le besoin de constituer un enseignement qui se passe de tout emprunt aux lettres anciennes, ce besoin que nous avons vu naître au XVIIIe siècle, tenait à des causes trop profondes pour ne pas continuer à être vivement ressenti au XIXe siècle. On ne pouvait pas ne pas se rendre compte qu'il y avait des fonctions sociales, dont l'importance n'était plus contestée, et où pourtant cette culture très spéciale semblait n'être d'aucune utilité. Dès 1821, un règlement permit aux élèves qui ne se destinaient pas à prendre des grades auprès des facultés de passer, après la troisième, dans les cours de sciences et de philosophie, où des leçons particulières d'histoire moderne leur étaient faites. C'était le point de départ d'un type nouveau d'enseignement, de l'enseignement sans grec et sans latin, pour le définir provisoirement d'une manière négative. Ces cours spéciaux furent développés en 1828 par M. de Vatimesnil, élargis par Guizot, qui conçut tout au moins le projet de créer un enseignement « approprié à des professions et à des situations sociales sans lien nécessaire avec les études savantes, mais importantes par leur nombre, leur activité et leur influence sur la force et le repos de l'État ». C'est ce qu'on appelait alors l'enseignement intermédiaire, dont Saint-Marc Girardin fit la théorie dans son livre sur L'instruction intermédiaire et ses rapports avec l'instruction secondaire (1847). C'est cet enseignement intermédiaire que Victor Duruy réalisa en 1865 sous le nom d'Enseignement secondaire spécial. Cette expression même d'intermédiaire, ou la

juxtaposition quelque peu contradictoire des deux adjectifs secondaire et spécial, employés pour caractériser le nouvel enseignement, témoigne que la conception en était quelque peu indécise.

En effet, on lui assignait à la fois deux objectifs différents et difficilement conciliables. D'une part, on voulait qu'il tînt lieu pour certains enfants du vieil enseignement classique, que, à des différences de degré près, il rendît le même office, c'est-à-dire servît à la culture générale de l'esprit. Mais, en même temps, on entendait qu'il préparât à des carrières et professions déterminées, et, par conséquent, eût, à quelque degré, un caractère spécial. Cette ambiguïté ne fut certainement pas sans nuire à son succès. Et pourtant, pendant très longtemps, cet enseignement oscilla, incertain, entre ces deux directions, dont nous verrons mieux tout à l'heure l'incompatibilité, jusqu'à ce que, en 1890, un nouveau règlement tranchât enfin la question, en décidant que désormais il cesserait d'être spécial et technique pour devenir classique. C'est ainsi que prit naissance l'enseignement moderne, que le plan d'études de 1901 intégra définitivement dans le système complexe de l'enseignement classique, à la fois multiple et un.

Nous voici donc parvenus à l'organisation scolaire la plus récente. Nous voyons comment, au moins dans son principe général, elle se rattache aux formes d'organisation antérieures, comment elle en est sortie par une évolution régulière. Il nous reste maintenant à chercher quel en doit être l'esprit. Ici nous allons sortir du passé pour entrer dans l'avenir. Car cet esprit n'existe pas encore; c'est à nous qu'il appartiendra de le constituer.

Seulement, si l'on veut procéder méthodiquement, nous ne pouvons anticiper cet avenir qu'en nous servant des enseignements qui se dégagent du passé qui vient d'être étudié. Le moment est donc venu de les recueillir. Nous avons assisté à une série d'expériences historiques ; voyons quelle idée elles nous permettent de nous faire de ce qu'est l'enseignement secondaire et de ce qu'il doit devenir désormais.

Et d'abord, quels en sont l'objet et les limites ?

Une première remarque, purement négative, mais dont on verra bientôt l'importance, c'est que l'enseignement secondaire n'a jamais eu un objet proprement professionnel. Ni au temps de la scolastique, ni sous le régime humaniste, le maître de la Faculté des arts ne songeait à faire de ses élèves les hommes de telle profession. Au XVIII<sup>e</sup> siècle, il est vrai, hommes d'État et pédagogues ont senti le besoin d'introduire plus d'harmonie entre la nature de l'enseignement et les exigences de la vie réelle ; ils se sont préoccupés de mettre à la portée des élèves une instruction qui fût mieux en rapport avec certaines professions, dont la culture classique ne pouvait que détourner les esprits. Mais, malgré les préoccupations pratiques qui ont présidé, peut-être avec excès, à l'organisation des Écoles centrales, jamais celles-ci n'ont été des écoles techniques préparatoires à tel ou tel métier déterminé. L'élève qui avait suivi les cours de dessin, ou ceux de physique, ou

ceux de chimie expérimentale, se trouvait sans doute dans de meilleures conditions pour apprendre ensuite telle ou telle profession que s'il avait reçu un enseignement purement littéraire : mais, cette profession, ce n'était pas à l'École centrale qu'il l'apprenait.

Mais, si l'École secondaire ne donne pas une culture professionnelle, elle doit cependant mettre les esprits en état de recevoir plus tard une culture de ce genre; si elle ne les prépare pas à une profession déterminée, elle les rend plus aptes à s'y préparer. S'il en était autrement, s'il n'y avait pas continuité entre la culture secondaire et la culture professionnelle, la première constituerait une organisation parasitaire, sans utilité sociale; car l'homme n'est socialement utile que s'il prend sa part de l'œuvre commune, c'est-à-dire s'il exerce une profession quelle qu'elle soit. Le Collège de l'Ancien Régime ne faisait sans doute pas des médecins, ni des prêtres, ni des hommes d'État, ni des juges, ni des avocats, ni des professeurs ; mais on considérait que, pour pouvoir devenir professeur, avocat, juge, etc., il était indispensable d'avoir passé par le Collège. D'un autre côté, on peut voir par ces exemples mêmes que, si le Collège permet ainsi indirectement l'accès de certaines professions, ce n'est pas de toutes indistinctement. Si donc nous savons quelles sont celles dont l'enseignement secondaire constitue l'initiation préalable, et quels sont leurs caractères distinctifs, il nous deviendra très facile de déterminer l'objet de cet enseignement.

Or, il y a tout un groupe de ces professions que nous connaissons bien et qui, très certainement, constituent l'objectif principal, sinon unique, de l'enseignement secondaire : ce sont celles auxquelles on se prépare directement dans l'enseignement supérieur. Car, avec l'Université, la spécialisation commence ; elle forme les hommes en vue de certaines fonctions, médecin, professeur, savant, avocat, administrateur, etc., et, d'un autre côté, nous savons quels liens unissent l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur, liens tellement étroits que ces deux sortes d'enseignement sont restés pendant des siècles inséparables l'un de l'autre. Le premier est et a toujours été le vestibule naturel et nécessaire du second. Or, ce qui caractérise les fonctions auxquelles prépare l'Université, c'est qu'elles ne s'apprennent pas par un simple dressage mécanique, mais supposent un enseignement théorique, qui en est même la partie essentielle. Pour y préparer les jeunes gens, on ne se borne pas à leur apprendre certains mouvements, mais on leur enseigne des idées. Sans doute toute profession est de l'ordre de l'action, de la pratique. Mais ici la théorie est nécessaire à la pratique ; c'en est un élément essentiel, parfois c'en est presque le tout (professions scientifiques). Pour pouvoir s'acquitter de ces fonctions, il ne suffit pas de posséder de l'habileté technique, il faut de plus savoir réfléchir, savoir juger, savoir raisonner. Un certain développement des facultés de réflexion, des facultés spéculatives, est tout à fait indispensable. Et la raison en est que, en toutes ces matières, la pratique est trop

complexe, dépend de trop de facteurs, de trop de circonstances variables, pour pouvoir jamais devenir machinale et instinctive. Il faut que la lumière de la réflexion l'éclaire à chaque pas qu'elle fait.

Or, ce développement de la réflexion, l'enseignement supérieur le suppose, mais ne le suscite pas. Et par là se trouve déterminé l'objet nécessaire de l'enseignement secondaire, qui consiste essentiellement à éveiller les facultés spéculatives, à les exercer, à les fortifier d'une manière générale et sans jamais les engager dans aucune tâche professionnelle. Le Collège n'apprend pas un métier, mais il forme l'aptitude à juger, à raisonner, à réfléchir qui est particulièrement nécessaire dans certains métiers. Or, de fait, c'est bien en cela qu'a toujours consisté sa fonction. Suivant que telle ou telle forme de réflexion paraissait plus importante - car il y en a d'assez diverses - les procédés employés ont été différents ; mais le but est resté le même. Quand l'art de juger et de raisonner se confondait avec l'art de discuter, la dialectique constituait la matière unique de l'enseignement secondaire, mais c'est parce qu'elle était considérée comme la seule façon de former la pensée d'une manière générale. C'est ensuite l'intelligence des choses littéraires qui a été cultivée de préférence ; elle était alors regardée comme la forme éminente de l'intelligence. La spécialité de cette culture ne doit pas nous faire perdre de vue son caractère général. Jamais même ce caractère n'a été aussi accusé. Car, comme, en ce sens, dans toute littérature, la vie humaine tout entière et, indirectement, la nature même viennent s'exprimer, un enseignement littéraire donne à l'homme des clartés de tout. N'était-ce pas le trait distinctif de l'honnête homme du XVIII<sup>e</sup> siècle ?

Mais alors est-ce que, en mettant aussi étroitement en rapport l'enseignement secondaire avec les professions dont nous venons de parler, nous n'allons pas le séparer radicalement des carrières industrielles et commerciales ? Nullement. Pour que notre définition entraînant cette exclusion, il faudrait admettre que ces professions n'impliquent aucune culture spéculative et théorique. Or, s'il est un fait certain, c'est qu'elles en sentent de plus en plus le besoin. Tout au moins les fonctions directrices de l'industrie et du commerce peuvent de moins en moins s'en passer. Sans doute, il fut un temps où, dans ces carrières, la technique ne s'apprenait que par l'usage, l'accoutumance, la pratique ; mais elle aspire maintenant à se pénétrer des théories de la science, en même temps que la science d'elle-même tend de plus en plus à renouveler toutes ces techniques qui, pendant longtemps, ont reposé sur des traditions irréfléchies. Dès à présent, les Écoles où se forment les futurs industriels et même les futurs commerçants sont indistinctes des Écoles d'enseignement supérieur proprement dit : et peut-être un jour viendra-t-il où elles prendront place dans les cadres réguliers des Universités, avec toutes les autres Écoles spéciales que la Révolution a créées et que la tradition a maintenues. Ne nous laissons donc pas arrêter par des différences d'étiquettes. Manifestement, la réflexion pénètre de plus en plus dans cette sphère de



l'activité humaine, comme dans tant d'autres ; par suite, il faut que les jeunes gens qui s'y destinent apprennent eux aussi à réfléchir : ils ont besoin du Collège aussi bien que le futur magistrat. Tout au moins, il ne peut y avoir entre eux sous ce rapport que des différences de degrés.

Mais, si la culture secondaire peut être utile, sous ce rapport, aux futurs professionnels de la vie économique, ou du moins à certains d'entre eux, pourtant elle ne doit pas, elle ne peut pas, sans cesser d'être elle-même, s'organiser spécialement en vue de ces professions. A moins de mentir à sa nature, elle ne doit pas se donner pour objectif de préparer à l'industrie ou au commerce, non plus qu'à la magistrature ou à l'armée, puisqu'elle a pour caractéristique essentielle de n'initier directement à aucune profession en particulier. Ce n'est pas que je conteste l'utilité des Écoles industrielles ou commerciales, où l'on forme directement, au sortir de l'École primaire, les futurs praticiens de l'industrie et du commerce. Je crois, au contraire, qu'il y a dans ces carrières des fonctions qui ont besoin, non de théorie, non d'un grand développement des facultés spéculatives, mais de qualités pratiques, et il y a lieu d'éveiller et d'exercer sans retard ces qualités chez les enfants qui y sont plus aptes qu'à la réflexion. Seulement, bien que ces Écoles suivent directement l'École primaire, comme nos collèges et lycées, il faut se garder de les confondre avec les Écoles secondaires telles que nous venons de les définir. Car les unes et les autres sont orientées dans des sens tout à fait différents ; elles doivent pratiquer de tout autres méthodes, s'inspirer d'un tout autre esprit. Les unes et les autres constituent des catégories d'établissements scolaires qu'il importe au plus haut point de distinguer. Si, méconnaissant ces différences, on les réunit sous une même rubrique, on s'expose à parler des unes et des autres à la fois, et par conséquent à ne plus savoir de quoi l'on parle.

C'est cette confusion qui fait qu'on a souvent mêlé les deux questions si différentes : 1° Comment organiser un enseignement spécial pour le commerce et l'industrie ? 2° Est-il possible d'organiser une culture vraiment secondaire, qui développerait les facultés de réflexion d'une manière générale, sans grec et sans latin ? Et l'on a cru que, la première question résolue, l'autre l'était du même coup, ou inversement.

Par enseignement secondaire, on entend uniquement l'enseignement qui prépare à l'Université, et que définit en particulier l'absence de toute préoccupation professionnelle immédiate. Et ainsi la physionomie de cet enseignement dans l'ensemble de notre système scolaire se trouve nettement déterminée. Comment il se distingue de l'enseignement technique et des écoles d'application pratique, nous venons de le dire. Comme l'enseignement supérieur, il s'adresse aux facultés de réflexion ; mais il les forme d'une manière générale, alors que l'enseignement supérieur les utilise sous une forme spéciale, et par là le premier se différencie du second. La ligne de démarcation avec l'enseignement primaire est peut-être plus flottante. L'enseignement primaire, en effet, lui aussi, ne prépare pas à des professions ; lui aussi, aujourd'hui du moins, il a

pour objet d'éveiller la réflexion, dans la mesure où, de notre temps, nul ne peut s'en passer. Aussi, quand on croit que les langues anciennes ne sont pas nécessaires à la culture secondaire, il est difficile de dire où l'un de ces enseignements finit et où l'autre commence. Il n'y a que des différences de degré, presque imperceptibles sur leurs frontières. Rien de moins justifié que les barrières qui séparent actuellement ces deux sortes d'écoles ; elles sont faites uniquement de préjugés inadmissibles, et dont il faut souhaiter la disparition.

Mais alors, est-ce que nous ne revenons pas à la pédagogie formaliste après l'avoir condamnée ? L'aptitude générale à réfléchir, à juger, à raisonner, c'est, semble-t-il, un ensemble d'habitudes toutes formelles, indépendantes de toute matière déterminée. Jusqu'à présent, nous n'avons même pas indiqué que l'école secondaire dût enseigner ceci plutôt que cela, telles connaissances positives plutôt que telles autres. Ne serait-ce pas que la nature de ces connaissances, leur importance, est à nos yeux chose secondaire, plus ou moins indifférente, et notre idéal pédagogique ne va-t-il pas ressembler étrangement à celui que poursuivaient les écoles de la scolastique ou les collèges des humanistes ? Ne va-t-il pas consister à former l'esprit d'une manière générale, plutôt qu'à le meubler et à le nourrir ?

Nullement, car il est impossible d'apprendre à un esprit à réfléchir sans que ce soit sur un objet déterminé. On ne réfléchit pas à vide. L'esprit n'est pas une forme creuse que l'on peut façonner directement, comme on façonne un verre que l'on remplira ensuite. L'esprit est fait pour penser des choses, et c'est en lui faisant penser des choses qu'on le forme. Penser justement, c'est se faire des choses des notions justes. C'est en mettant l'intelligence en face de la réalité qu'elle doit réfléchir qu'il est possible de lui montrer comment elle doit s'y prendre, pour s'en faire des notions justes. L'objet est donc un facteur essentiel de l'éducation intellectuelle ; il est impossible de cultiver l'esprit par des exercices purement formels. Le rôle des objets, de la matière de l'enseignement, par conséquent, est même d'autant plus important que la manière dont il faut réfléchir aux choses varie suivant la nature de ces choses. On ne réfléchit pas aux choses mathématiques comme aux choses du monde physique, ni à celles-ci comme aux choses du monde biologique, etc. En un mot, il y a des formes diverses de la réflexion qui sont fonction des objets auxquels elle s'applique. Il y a donc des habitudes diverses à acquérir que l'esprit ne peut prendre qu'en entrant en rapport avec les diverses sortes de réalités qu'il est appelé à rencontrer et sur lesquelles il doit se former. C'est là une telle nécessité qu'on fait il n'y a jamais eu de pédagogie formaliste au sens absolu du mot. Toujours il a bien fallu faire réfléchir l'enfant à quelque chose, ici aux formes abstraites de l'entendement pur, là aux choses de la littérature, aux aspirations générales de l'esprit et du cœur humain.

Seulement, dans ces cas, la matière à laquelle on appliquait la réflexion était d'une trame infiniment ténue et transparente ; le savoir qu'elle comportait se réduisait à un très petit nombre de connaissances ; même, en un sens, elle était faite d'abstrait, de concepts de l'esprit, plus que de réalités données objectivement et en dehors de l'esprit. C'est dans ce sens qu'il est possible de dire de cette pédagogie qu'elle était formaliste. Mais attachons la pensée à des objets solides, consistants, résistants, à des objets dont nous avons beaucoup à apprendre, avec lesquels l'esprit soit tenu de compter, sur lesquels il soit tenu de se former, et nous pourrons maintenir le principe essentiel que la culture secondaire doit avant tout former l'esprit, sans encourir pour cela le grave reproche de formalisme.

Or, il y a et il n'y a que deux catégories d'objets auxquels il est possible d'attacher la pensée. C'est l'homme, d'une part, la nature, de l'autre ; le monde de la conscience et le monde physique. Que ces deux sortes d'objets doivent avoir place dans l'enseignement, c'est ce qui résulte avec évidence de tout ce qui précède. Mais il reste deux grandes questions. 10 Il n'y a pas d'hésitation sur le point de savoir comment il faut s'y prendre pour faire réfléchir l'homme sur la nature. C'est en le mettant à l'école des sciences de la nature. Mais à quelles disciplines recourir pour lui faire connaître l'homme ? 20 Quels rapports y a-t-il entre ces deux sortes de culture ? Sont-elles tout à fait étrangères l'une à l'autre ? Visent-elles des fins différentes ? La connaissance de l'homme vise-t-elle à des fins morales, les sciences de la nature à des fins temporelles et matérielles ? Ou bien ne sont-elles pas condition l'une de l'autre, et les sciences physiques ne sont-elles pas nécessaires à la connaissance de l'homme, etc. ? C'est ce que nous examinerons dans les chapitres suivants, en conclusion de tout notre exposé.

## Chapitre XII : Conclusion. - L'enseignement de l'homme

Nous avons établi, dans les pages précédentes, les deux propositions suivantes. Tout d'abord, nous avons vu que l'objet de l'enseignement secondaire est d'éveiller et de développer les facultés de réflexion en général, sans les engager dans aucune tâche professionnelle déterminée; d'où il suit que la notion d'un enseignement secondaire qui prépare spécialement à certaines professions, comme le commerce ou l'industrie par exemple, est contradictoire dans les termes. Mais, cette définition une fois posée, nous avons ajouté aussitôt que l'on n'exerce pas la réflexion à vide, mais en l'attachant à des objets déterminés. La seule manière de former la pensée, c'est de lui offrir des choses particulières à penser, c'est de lui apprendre à les appréhender, c'est de les lui présenter par le côté qui convient pour qu'elle puisse s'en saisir, c'est de lui montrer comment elle doit s'y prendre pour s'en faire des idées distinctes et exactes. Quand donc je dis qu'il faut cultiver les facultés de réflexion, je n'entends nullement qu'il faille les soumettre à je ne sais quelle culture formelle, qui serait vaine; ce qu'il faut, c'est trouver les réalités sur lesquelles l'esprit doit s'exercer; car c'est sur ces réalités qu'il doit se former. La culture intellectuelle ne peut avoir d'autre objet que de faire contracter à la pensée un certain nombre d'habitudes, d'attitudes qui lui permettent de se faire des plus importantes catégories des choses une représentation adéquate. Ces habitudes sont nécessairement fonction des choses auxquelles elles se rapportent ; elles varient suivant la nature de celles-ci. Le grand problème pédagogique est donc de savoir quels sont les objets vers lesquels il faut tourner la réflexion de l'élève. Nous voilà donc loin du formalisme dans lequel s'est maintenu et se maintient encore en partie l'enseignement secondaire.

Or, il n'y a que deux grands objets possibles de la pensée l'homme et la nature ; le monde physique et le monde mental. La première question qui se pose, et aussi la plus grave, est donc celle-ci : comment enseigner au collège l'homme et les choses humaines ?

Cet enseignement humain n'est pas à créer de toutes pièces dans nos collèges. Il s'y donne depuis des siècles et même, pendant très longtemps, il a été le seul qui y fût donné. Nous avons vu, en effet, que, sans parler de la scolastique, le grand service rendu par l'humanisme a été de faire réfléchir les élèves sur les choses humaines, représentées sous un certain aspect. Le moment est venu de savoir ce que valait cet enseignement, qui n'a pas encore été remplacé, pourquoi il ne répond plus aux justes exigences d'aujourd'hui, et comment il doit, en conséquence, se transformer.

Il reposait sur deux principes fondamentaux.

Le premier, c'est que la nature humaine est toujours et partout identique à elle-même et ne comporte pas de variations essentielles suivant les temps et les milieux. On admettait comme une vérité d'évidence qu'il existe une seule forme de mentalité et une seule forme de moralité qui soient normales pour le genre humain tout entier. En d'autres termes, l'humanité ne serait pas un produit de l'histoire ; elle ne se serait pas formée peu à peu, par une lente évolution, et elle ne serait pas appelée à se transformer sans terme dans l'avenir ; mais elle aurait été donnée d'un coup, dès le principe, et se retrouverait tout entière partout où il y a des hommes. Quant à la diversité qu'ils présentent dans l'histoire, elle viendrait uniquement de ce que cette nature fondamentale n'a jamais pu s'affirmer dans toute sa pureté ; partout elle est recouverte par une végétation parasitaire de préjugés différents, de superstitions diverses qui la faussent, qui l'altèrent, et qui la dérobent ainsi aux regards de l'observateur qui ne voit que la surface variable, non le fond immuable des choses. Les peuples les plus barbares sont ceux dont l'humanité est le plus complètement recouverte par cette couche d'alluvions étrangères. Les sociétés les plus élevées en dignité sont celles où l'homme est parvenu le mieux à s'en dégager et à manifester sa nature telle qu'elle est. C'est cette nature invariable et cachée que les philosophes du XVIII<sup>e</sup> siècle s'efforcent d'atteindre à travers les mensonges des civilisations factices ; car elle est le roc inébranlable qui, seul, peut servir de base à leurs systèmes politiques comme à leurs spéculations morales. Tout le reste ne leur faisait l'effet que de sable mouvant sur quoi il était impossible de rien bâtir qui fût solide. Et, d'ailleurs, il s'en faut que l'idée fût née au XVIII<sup>e</sup> siècle ; si l'on voulait aller en rechercher les origines, il faudrait remonter jusqu'aux jurisconsultes romains qui déjà étaient arrivés à concevoir un droit valable pour l'humanité tout entière. En tout cas, elle était déjà à la base du christianisme, puisque le dogme du péché originel implique que la nature humaine s'est corrompue par suite d'une cause accidentelle, pour se ressaisir par le bienfait de la rédemption. Mais, quoi qu'il en soit de cette histoire, ce qui est certain, c'est que cette conception était partout, dès la Renaissance, et que les humanistes l'ont utilisée, se sont appuyés sur elle, mais ne l'ont pas créée.

Ceci posé, il n'y avait et ne pouvait y avoir qu'une manière d'enseigner l'homme, c'était de mettre l'enfant en face de cette nature humaine une et invariable, et de lui en donner le sentiment. Mais où la trouver, où l'atteindre ? Pour un chrétien, le christianisme seul possède une notion adéquate de ce qu'est l'homme et, par conséquent, en bonne logique, c'est la doctrine chrétienne qui, seule, devrait être employée dans ce but, et nulle autre ne pourrait la suppléer dans la tâche. Mais nous avons vu que le christianisme, quoi qu'il en eût, ne pouvait pas se suffire à lui-même. Pour ouvrir les esprits aux idées chrétiennes, il fallait les cultiver, c'est-à-dire les initier à une civilisation déjà constituée. Or, les seules qui pussent alors remplir cet office, c'étaient les civilisations anciennes, mais plus spécialement la civilisation latine. Car c'est dans

l'Empire romain que le christianisme s'était développé ; c'est le latin qui était la langue de l'Église ; entre la pensée latine et la pensée chrétienne, il y avait une incontestable parenté.

On en vint ainsi tout naturellement à concevoir Rome comme une société providentielle où, pour la première fois, l'homme était parvenu à prendre conscience de lui-même, de sa nature et, par conséquent, des principes qui sont à la base de la vraie morale et de la vraie religion. « La Providence, dit Rollin, après avoir montré dans Nabuchodonosor, dans Cyrus, dans Alexandre, avec quelle facilité elle renverse les plus grands empires..., a pris plaisir à en établir un d'un genre tout différent... dont la puissance fût le fruit de toutes les plus grandes vertus humaines, et qui par tous ces titres méritât de devenir le modèle de tous les autres gouvernements. » Non pas, sans doute, que la civilisation latine fût arrivée à se purger complètement des erreurs qui ne devaient se dissiper définitivement qu'à la lumière du christianisme, mais il suffisait de les laisser dans l'ombre, et de compléter les lacunes qui résultaient de ces omissions par les enseignements de l'Église. Il n'en restait pas moins que nulle part la pure nature humaine n'était arrivée à s'exprimer à un aussi haut degré d'approximation. Voilà le second postulat de l'humanisme : c'est cette excellence des lettres anciennes, mais surtout des lettres latines, qui en faisait la meilleure école possible d'humanité.

Postulat si essentiel que c'est encore lui qu'invoquent les partisans actuels de ce système d'enseignement. On admet encore que c'est à Rome que les vérités fondamentales ont trouvé leur expression définitive. « Il existe en morale, dit Bréal, des vérités qu'on n'a pas eu besoin d'exprimer deux fois ; elles ont trouvé, il y a des siècles, une expression définitive qui dispense d'y revenir ; elles sont supposées présentes à tous les esprits... Tous ces lieux communs de la sagesse antique sur la sainteté du devoir, sur le mépris des biens fortuits, sur l'amour de la patrie, sur l'idée de liberté, sur l'obligation de rapporter notre conduite au bien public, tout cet arrière-plan de morale, de civisme et d'honneur ne se retrouve pas chez les écrivains modernes précisément parce qu'il est chez les Anciens, et qu'on a cru avec raison ne point devoir y revenir. »

Voilà les deux postulats de l'humanisme. Or, si, au XVI<sup>e</sup> siècle, au XVII<sup>e</sup>, il était naturel qu'ils fissent l'effet de vérités d'évidence, ils sont inconciliables avec les résultats auxquels sont aujourd'hui parvenues les sciences historiques et sociales. Et c'est pourquoi, quelques services qu'ait pu rendre dans le passé cette manière d'enseigner l'homme, et ces services sont incontestables, bien que c'eût été un important progrès de mettre ainsi l'esprit en face, non pas d'un homme réduit à son seul aspect logique, mais d'un homme complet, intégral, tel qu'il s'est manifesté dans une grande civilisation, cependant, une autre conception de l'homme est aujourd'hui nécessaire, avec d'autres méthodes pour l'enseigner ; conception et méthode ne sont pas, d'ailleurs, à créer de toutes pièces ; elles se dégagent spontanément et progressivement de la marche des idées, et il nous suffira d'en prendre plus clairement conscience.

Et, d'abord, il est bien clair que cette espèce de primauté accordée à Rome est dénuée de toute base historique. La civilisation latine n'a droit à aucune prééminence. Est-ce que la civilisation grecque n'est pas infiniment plus riche ? Rome ne fut vraiment originale et créatrice qu'en matière de droit et d'organisation politique. La fécondité du génie grec s'est manifestée sous les formes les plus diverses, dans l'art, dans la poésie, dans l'histoire, dans la philosophie, dans la science. Combien la religion romaine apparaît pauvre, froide et sèche à côté de cette magnifique floraison des mythes que nous devons à la Grèce, etc. ! Si donc l'homme est arrivé à réaliser quelque part l'intégralité de sa nature, c'est à Athènes beaucoup plutôt qu'à Rome. C'est pourquoi, vers le début du XIXe siècle, des humanistes allemands, Herder, Guillaume de Humboldt, estimèrent que, pour rester fidèle au principe même de l'humanisme, il fallait détrôner le latin et la civilisation latine au profit de la civilisation grecque. Mais leur tentative échoua, et le grec est toujours resté l'arrière-plan de la culture humaine. D'ailleurs, nous connaissons aujourd'hui de grandes civilisations qui peuvent soutenir la comparaison avec celles de l'Antiquité classique. Croit-on, par exemple, que la civilisation si merveilleusement complexe de l'Inde ait une moindre vertu éducative que celle de Rome, que l'humanité qu'elle représente soit une moindre humanité ? Et plus l'histoire et l'archéologie étendent le cercle de leurs découvertes, mieux on sent tout ce qu'il y avait d'étroit à vouloir faire l'homme sur le seul modèle, ou à peu près, de cette civilisation spéciale et limitée qui fut celle du peuple romain. Même les quelques emprunts que l'enseignement humaniste a généralement faits à la Grèce ne pouvaient qu'atténuer très imparfaitement cet exclusivisme.

Mais, quoi qu'il en soit de ce point particulier, remontons à la conception fondamentale sur laquelle repose tout ce système. On admet qu'il existe une nature humaine, unique et immuable, qui aurait été donnée à l'homme depuis qu'il existe des hommes, et que seule l'inconscience humaine aurait empêché de se manifester en liberté. Or, il n'est pas d'assertion qui soit en contradiction plus flagrante avec les enseignements de l'histoire. Bien loin que l'humanité soit invariable, elle se fait, se défait, se refait sans cesse ; bien loin qu'elle soit une, elle est infiniment diverse, aussi bien dans le temps que dans l'espace. Et par là je n'entends pas dire simplement que les formes extérieures de la vie varient ; que les hommes ne parlent pas partout le même langage, ne portent pas les mêmes vêtements, n'observent pas les mêmes règles cérémoniales, etc. Mais c'est ce qui fait le fond même de la mentalité et de la moralité humaines qui est perpétuellement en voie de transformations, qui n'est pas le même ici et là. L'idée qu'il existe une morale unique, valable pour tous les hommes, n'est plus actuellement soutenable. L'histoire nous apprend qu'il existe autant de morales différentes qu'il y a de types différents de sociétés, et que cette diversité ne tient pas à je ne sais quel aveuglement qui aurait fait méconnaître aux hommes les besoins vrais de leur nature, mais ne fait qu'exprimer la diversité des conditions de l'existence collective. Il en résulte que les sentiments que nous croirions volontiers les plus profondément enracinés dans la constitution

congénitale de l'homme ont été complètement inconnus d'une multitude de sociétés, et cela non par suite de je ne sais quelle aberration, mais parce que les conditions nécessaires à la genèse et au développement de ces sentiments n'étaient pas donnés.

Toute notre morale actuelle est dominée par le culte de la personne humaine ; les Romains et les Grecs l'ignoraient. Si ce sentiment n'a pas pris racine sur le sol de la cité, c'est que la constitution caractéristique de ces sociétés le repoussait et l'excluait ; c'est qu'il n'aurait pu y germer, sans y introduire un principe de dissolution et de mort. S'il est quelque chose qui nous paraît naturel et éternel chez l'homme, c'est l'affection mutuelle des parents et des enfants : il est pourtant des peuples où elle est si faible que la structure juridique de la famille n'en porte pas la marque, tout simplement parce que d'autres groupes tiennent lieu de la famille telle que nous l'entendons. Il en est d'autres encore où l'enfant est lié au père, non à la mère ; d'autres où c'est l'inverse, suivant que les nécessités de la vie sociale amènent la famille à se grouper autour du père, ou bien de la mère et de ses parents.

Aussi rien de moins historique que cette affirmation que les vérités cardinales de notre morale ont trouvé leur expression définitive chez les sages de l'Antiquité. Sans doute, si nous détachons les maximes que nous trouvons chez les écrivains anciens du milieu dans lequel et pour lequel elles ont été écrites, si nous effaçons l'empreinte du temps qu'elles portent d'une manière si apparente, nous pourrions réussir à en faire artificiellement des lieux communs applicables à une société présente ; mais nous n'arriverons à ce résultat qu'en les dénaturant, qu'en les vidant de leur contenu, de leur esprit primitif, pour n'en garder que la forme extérieure. Les idées de patrie, de patriotisme, d'honneur, d'humanité, de travail, de courage, etc., ont pour nous un tout autre sens que pour les Anciens. Comparons les conceptions morales qui semblent les plus parentes, quelle distance les sépare ! Quel écart entre l'idéal eudémonique de l'apathie stoïcienne et l'idéal chrétien de l'abnégation et de la sainteté 1

Et ce que je dis de la moralité peut se répéter de la mentalité. S'il est un principe qui nous paraisse essentiel à toute pensée, c'est le principe de contradiction. Une pensée qui se contredit nous fait l'effet de se nier et de se détruire. Or, il existe de grands systèmes de représentations qui ont joué dans l'histoire un rôle aussi ou plus considérable que la science, et où ce principe est, à chaque instant, violé : c'est le système des représentations religieuses. Dans les mythes, il est sans cesse question d'êtres qui sont, au même moment, eux-mêmes et autres qu'eux-mêmes, qui sont à la fois un et double, spirituels et matériels. L'idée qu'une même substance puisse se diviser à l'infini, sans se diminuer, tout en restant tout entière dans chacune de ses parties - idée qui viole le principe de la conservation de la force et de la matière - est à la base de toutes sortes de croyances et de pratiques que l'on retrouve chez beaucoup de peuples, et qui n'ont même pas disparu. Il y a aussi des logiques différentes, qui se sont succédé ou qui coexistent, et qui pourtant n'avaient rien d'arbitraire, mais étaient



également fondées dans la nature des choses, c'est-à-dire des sociétés. Car, dans la mesure où les sociétés étaient nécessitées à se penser elles-mêmes et le monde sous forme religieuse et mythique, dans la mesure où un système religieux leur était indispensable, il était également nécessaire qu'elles pratiquassent une logique qui ne pouvait pas être celle de la pensée scientifique.

Mais alors, s'il en est ainsi, on voit que l'humanisme s'abuse lui-même quand il croit enseigner à l'enfant la nature humaine en général : car cette nature n'existe pas. Ce n'est pas une réalité définie, que l'on retrouve ici plutôt que là, dans telle littérature, dans telle civilisation, que l'on peut toucher du doigt, par conséquent : mais ce n'est qu'une construction de l'esprit et une construction arbitraire. Car rien ne nous permet de dire en quoi elle consiste, de quoi elle est faite, où elle commence et où elle finit. Nous venons de voir, en effet, que les sentiments qui nous paraissent les plus naturels, les notions que nous serions portés à regarder comme indispensables au fonctionnement normal de toute pensée, ont fait défaut à des peuples tout entiers, et cela normalement.

En réalité, l'homme que les humanistes enseignaient et continuent encore à enseigner, n'était que le produit de la fusion de l'idéal chrétien avec l'idéal romain et l'idéal grec : ce sont ces trois idéaux qui ont servi à le former, parce que ce sont ces trois idéaux qu'ont vécus les hommes qui l'ont élaboré. Voilà ce qui explique ce qu'il a d'abstrait et de relativement universel; c'est qu'il est le produit d'une sorte de généralisation spontanée. Mais, en dépit de cette généralité, il n'en est pas moins un idéal très particulier et très temporaire, qui exprime les conditions très particulières aussi dans lesquelles s'est formée la civilisation des peuples européens et, surtout, la nôtre. On n'est donc aucunement fondé à le présenter comme le seul idéal humain, le seul qui exprime la nature de l'homme; il tient, au contraire, très étroitement à un temps et à un milieu déterminés. Si donc nous voulons arriver à donner à l'élève quelque idée de ce qu'est vraiment et objectivement l'homme, et non pas seulement de la manière dont il a été conçu idéalement à tel ou tel moment de l'histoire, il faudra nous y prendre autrement. Il faudra bien trouver quelque moyen de lui faire sentir non pas seulement ce qu'il y a de constant, mais aussi ce qu'il y a d'irréductiblement divers dans l'humanité.

Mais, objecte-t-on, si l'on fait de cette diversité la matière de l'enseignement, si c'est sur elle que l'on attire de préférence l'attention des élèves, on va faire passer au premier plan ce qu'il y a de plus particulier, de plus accidentel, de plus contingent et de plus éphémère dans le développement de l'espèce humaine. Or, quel profit pourra bien en retirer l'esprit ? Que gagnera-t-il à savoir que, ici ou là, chez tel peuple ou chez tel autre, on a observé telle particularité de la vie morale ou religieuse, et que cette particularité était impliquée dans tel ou tel état, également passager et local, du milieu social ? Il est bien certain que, si tout devait se borner à faire connaître aux enfants telle ou telle curiosité plus ou moins piquante, telle ou telle relation plus ou moins surprenante, nous estimerons nous aussi que cette manière d'enseigner l'homme, pour être plus

scientifique, serait pourtant dépourvue de toute utilité pédagogique. Mais c'est qu'en réalité du spectacle de la diversité, de la variabilité infinie de la nature humaine - et sans qu'il soit même nécessaire que ce spectacle soit complet - se dégagent des enseignements d'une très haute importance; car ils ont pour effet de nous donner de l'homme une idée très différente de celle que nous en donnaient les humanistes, et il est difficile de croire que ce ne soit pas là une acquisition du plus haut prix.

En effet, si l'humanité est à ce point diverse, si elle est susceptible de varier et de se transformer sans qu'une limite soit a priori assignable à ses transformations possibles, il ne peut plus être question de la concevoir sous les espèces d'une réalité aux formes nettement arrêtées et que l'on peut exprimer une fois pour toutes dans une formule. Ce qui fait que nous sommes très facilement enclins à cette conception, c'est que, par suite d'une très vieille tendance, nous sommes portés à croire que l'humanité vraie, la seule qui mérite d'être appelée de ce nom, c'est celle qui apparaît à travers les civilisations que nous sommes habitués à entourer d'un culte particulier. Mais, en réalité, quand, pour se faire une idée de ce qu'est l'homme, on s'adresse uniquement à quelque peuple dit privilégié, la représentation qu'on s'en fait est grossièrement tronquée. Sans doute, en un sens, on peut dire que cette humanité est supérieure à celle des peuples moins avancés, mais cette dernière est, elle aussi, une forme d'humanité. Tous les sentiments, tous les états mentaux que traduisent les formes même inférieures de la civilisation sont eux aussi des états humains qui dérivent de la nature humaine, qui en expriment certains côtés ; ils montrent ce qu'elle est susceptible d'être et de produire dans des conditions déterminées. Il entre dans les mythes, les légendes, les techniques des peuples les moins cultivés des processus mentaux très complexes qui nous donnent sur le mécanisme de l'intelligence, des renseignements parfois plus instructifs que les opérations plus réfléchies qui sont à la base des sciences positives.

Or, dès le moment où on a bien présente à l'esprit l'infinie variété de combinaisons mentales que l'homme a ainsi tirées du fond de sa nature, on se rend compte qu'il est impossible de dire à un moment donné : voilà ce qui constitue cette nature, voilà de quoi elle est faite. Car la richesse des productions passées ne nous autorise aucunement à assigner une limite aux productions à venir, et à penser qu'un jour doive jamais venir où l'homme, arrivé au terme de ses créations, soit condamné à se répéter perpétuellement lui-même. On en vient ainsi à concevoir l'homme, non pas comme un système d'éléments définis et nombrables, mais comme une force infiniment flexible et protéiforme, capable de prendre les aspects les plus divers, sous la pression de circonstances sans cesse renouvelées. Bien loin que nous soyons tout entier dans les états réalisés que nous constituons à tel moment de l'histoire, il y a en nous sous ces états une multitude de possibles non actualisés, de germes qui peuvent dormir éternellement, ou bien, au contraire, s'éveiller à la vie si la nécessité les y appelle. Ces états actuels peuvent s'envelopper à nouveau, des états nouveaux peuvent naître, des

états anciens et périmés peuvent renaître sous des formes nouvelles adaptées aux nouvelles conditions de la vie. Voilà la conception que l'histoire nous donne de l'homme, singulièrement différente de celle qu'impliquait et qu'inculquait le vieil enseignement humaniste.

Mais cette conception de l'homme ne constitue pas seulement une précieuse acquisition théorique, elle est aussi - et comment en serait-il autrement ? - capable d'affecter la conduite.

Une raison qui nous fait souvent reculer devant les entreprises sociales un peu nouvelles, même quand nous ne sommes pas sans en sentir plus ou moins nettement la nécessité, une raison, par conséquent, qui entretient dans un certain misonéisme même les esprits réfléchis, c'est que nous nous représentons la nature humaine comme étroitement circonscrite, et que cette rigidité même nous paraît la rendre réfractaire aux nouveautés de quelque importance. Il nous semble sentir très proche la limite au-delà de laquelle elle ne peut plus varier. Nous croyons, par exemple, que les sentiments qui sont à la base de notre organisation morale d'aujourd'hui sont indestructibles, coéternels avec l'humanité, et par suite tout réarrangement qui aurait pour effet de modifier un peu profondément ces sentiments nous fait facilement l'effet d'une utopie irréalisable ou dangereuse. Or, s'il est bien évident que la nature humaine n'est pas indéfiniment extensible et malléable, il est non moins certain que la limite de ses variations possibles est autrement plus reculée que ne le ferait croire l'observation vulgaire. C'est l'accoutumance qui nous fait apparaître comme nécessaires des formes d'organisation morale dont l'histoire démontre le caractère passager; car, en nous montrant qu'elles sont nées à un moment donné, et dans des conditions données, l'histoire nous autorise à penser qu'un jour peut venir où elles céderont la place à d'autres. Parmi les progrès réalisés, il n'en est guère auxquels cette fin de non-recevoir n'ait été opposée, et pourtant l'évolution historique s'est toujours jouée des bornes dans lesquelles on a voulu l'enfermer. Combien le souvenir de ces expériences doit nous rendre circonspects quand nous prétendons la borner dans l'avenir!

En un mot, ce qu'implique la nature de l'homme, telle qu'elle se dégage de l'histoire, c'est que nous devons et pouvons faire un large, un très large crédit à la nature humaine, à sa souplesse et à sa fécondité. Et, cependant, il n'y a pas à craindre que cette confiance ne fasse verser les esprits du misonéisme, qui est un mal, dans l'intempérance révolutionnaire, qui en est un autre. Ce qu'apprend l'histoire, c'est que l'homme ne change pas arbitrairement; il ne se métamorphose pas à volonté, à la voix de prophètes inspirés; car toute transformation, venant se heurter au passé acquis et organisé, est dure et laborieuse; elle ne s'accomplit, par suite, que sous l'empire de la nécessité. Pour réclamer un changement, il ne suffit pas de l'entrevoir comme désirable, il faut qu'il y ait dans les conditions diverses dont dépend l'humanité des transformations qui l'imposent.

Une autre conséquence pratique de cette conception, c'est de nous bien pénétrer de cette idée, corollaire de la précédente, que nous ne nous connaissons pas. Comment, en effet, en voyant dans l'histoire des manières d'agir, de penser et de sentir si différentes les unes des autres et de celles qui nous sont coutumières, et qui pourtant sont toutes humaines, toutes fondées dans la nature de l'homme en l'exprimant, comment ne pas comprendre qu'il y a en nous des profondeurs inaperçues, où sommeillent des virtualités ignorées, mais qui, d'un instant à l'autre, peuvent s'éveiller ou se réveiller si les circonstances l'exigent ? Cette notion étendue et élargie de l'humanité nous fait mieux comprendre tout ce qu'il y a de pauvre et de maigre, de trompeur, dans celle que nous pouvons avoir par l'observation immédiate de nous-mêmes ; car il nous faut bien admettre qu'il existe en nous quelque chose de toutes ces humanités qui se sont succédé dans l'histoire, encore que nous n'en ayons pas le sentiment présent. Ces hommes d'autrefois étaient des hommes comme nous, et il est impossible, par conséquent, que leur nature humaine nous soit complètement étrangère. Il y a donc en nous d'autres hommes, pour ainsi dire, que ceux dont nous avons directement connaissance. La psychologie contemporaine est venue, d'ailleurs, confirmer cette proposition en nous révélant au-delà de la conscience l'existence d'une vie psychique inconsciente, que la science seule découvre progressivement, grâce à ses procédés spéciaux d'investigation.

Mais ce qu'il faut bien voir, c'est combien la vérification historique de cette proposition est plus propre à frapper les esprits. Car elle étale sous nos yeux toute une partie de cette richesse ignorée que nous portons en nous. Elle nous en donne la sensation concrète. Or, on n'agit pas de la même manière quand on croit pouvoir se connaître tout entier par un simple acte de réflexion intérieure, ou, au contraire, quand on est averti que cette partie la plus apparente de nous-mêmes en est aussi la partie la plus superficielle. Car, alors, on est moins exposé à céder aux mobiles, aux idées, aux sentiments qui viennent affleurer la conscience, comme s'ils étaient le tout de nous-mêmes, alors que nous savons qu'il y a en nous bien autre chose que nous n'apercevons pas immédiatement, et avec quoi pourtant il importe tant de compter. On sent que, pour se connaître vraiment, et pour agir, par conséquent, en connaissance de cause, il faut s'y prendre d'une tout autre façon ; il faut se traiter soi-même comme une réalité ignorée, dont il faut surprendre les caractères, la nature, comme nous faisons pour la nature des choses extérieures, d'après les faits objectifs qui les expriment, et non d'après les impressions si fugitives et si incertaines du sentiment intérieur. On pourrait le montrer en prenant pour exemple le choix d'une vocation, qui est fait souvent au hasard, et qui devrait se guider sur des constatations objectives.

On voit combien il s'en faut que cette manière d'enseigner l'homme et les choses humaines se borne à collectionner les curiosités. Il s'en dégage une conception nouvelle de la nature humaine, et cette conception n'est pas simplement une idée abstraite

destinée à enrichir le système de nos connaissances spéculatives, mais c'est toute une attitude mentale qu'il s'agit d'imposer à l'esprit, et par contrecoup, à la volonté. Je disais au début de cet ouvrage que ce dont souffrait le plus notre enseignement, c'était que le maître ne voyait pas de but défini auquel A pût s'attacher. Or, voilà une première fin qui mérite d'être voulue avec suite et méthode. Elle a tout ce qu'il faut pour tenter une activité désireuse de s'employer utilement.

Mais, cette fin, comment l'atteindre ? Cet enseignement de l'homme, à l'aide de quelles disciplines et par quelles méthodes convient-il de le donner ?

Je répondrai tout d'abord que la première condition, nécessaire et en partie suffisante, pour donner cet enseignement, c'est d'en comprendre la nécessité. Quiconque sera résolu à le donner en trouvera facilement les moyens. Car, en dépit des programmes, tout pourra y servir de matière. Cependant, il y a des matières qui s'y prêtent mieux que d'autres. Quelles sont-elles ?

Si les sciences psychologiques et sociales étaient plus avancées, ce serait évidemment à elles qu'il faudrait s'adresser. C'est à elles qu'il appartiendrait de nous faire connaître la nature humaine, comme c'est l'objet des sciences physiques et biologiques de nous faire connaître la nature des choses matérielles. Mais, dans l'état rudimentaire où elles se trouvent, elles sont hors d'état de servir à cet emploi. Ce n'est pas avec les quelques propositions abstraites, fragmentaires et incertaines, qu'elles ont réussi à établir, qu'il est possible de fixer dans les esprits une idée comme celle dont nous venons de parler et qui les oriente dans un sens défini. Puisque c'est le tableau de la diversité humaine, telle qu'elle se manifeste dans l'histoire, qui doit éveiller cette idée, c'est à l'histoire qu'il faut recourir. Aussi bien les sciences historiques et les sciences sociales sont-elles proches parentes et destinées à se confondre les unes dans les autres.

Mais, par histoire, il faut entendre l'histoire non de tous les peuples - ces revues rapides ne peuvent exercer d'action bien profonde sur les esprits - mais du moins de plusieurs peuples, choisis avec discernement parmi ceux qui diffèrent de ceux dont nous avons l'expérience immédiate. Car, encore une fois, il faut dépayser l'élève, lui faire connaître d'autres hommes que ceux dont il a la pratique. Deux sortes de peuples, notamment, semblent tout désignés pour jouer ce rôle : ce sont ceux de la Grèce et de l'Italie. Déjà très différents de nous, ils ont pour nous un intérêt particulier à cause des liens particuliers qui nous unissent à eux. Toutefois, cette histoire gagnerait à être éclairée par celle d'autres sociétés, même beaucoup moins avancées. Car ces humanités inférieures survivent dans la civilisation grecque et romaine ; Rome et la cité grecque plongent par leurs racines dans le monde des barbares et même au-delà, et par conséquent il y a en eux une quantité d'idées et d'usages que l'on ne peut comprendre qu'à condition de les rapprocher de ceux que l'on trouve, en pleine floraison, chez des peuples beaucoup moins avancés. Que de rapprochements utiles peuvent être faits

ainsi, chemin faisant, qui feront entrevoir tout au moins à l'élève d'autres humanités au-delà de celle qu'il étudie directement ! Mais, bien entendu, qu'on se garde de lui présenter toutes ces pratiques, toutes ces croyances, comme des bizarreries dues à l'aberration humaine ; qu'on lui fasse sentir comment elles sont fondées, naturelles, réclamées par une certaine nature des choses.

Dans cet enseignement historique, je comprends l'enseignement des littératures, qui m'en paraît inséparable. Car c'est dans les littératures que vient se fixer le principal des civilisations, tant du moins que la science n'est pas devenue un élément essentiel de la culture générale. Ce n'est pas assez que le maître parle, d'une manière générale, des mœurs, des idées, des institutions d'un peuple ; il faut que l'élève les touche du doigt, les voie vivre dans les documents qui subsistent, dans ceux du moins où ces idées et ces pratiques sont peintes de la manière la plus vivante. Voilà à quoi devrait principalement servir l'étude des littératures. Quand on ne les emploie que pour former le goût, on peut se demander si le temps qu'elles prennent vaut le profit qu'elles rapportent. Au fond, d'ailleurs, elles ont toujours servi à tout autre chose ; à éveiller, exercer ce sens d'humanité que l'humaniste, et c'est son honneur, s'est toujours préoccupé de cultiver. Et vraiment on ne peut avoir le sens de l'homme d'une autre manière.

Continuons donc l'œuvre des humanistes, mais en la trans. formant, en l'animant d'idées nouvelles. Servons-nous des littératures anciennes, non pour faire connaître à l'enfant cet homme abstrait et général qui est le type idéal du XVII<sup>e</sup> siècle, mais l'homme tel qu'il est avec sa variabilité presque indéfinie, avec l'extrême complexité de sa nature qui fait qu'il peut revêtir les formes les plus diverses. Et, en même temps que les littératures seront ainsi étudiées dans un autre esprit, elles pourront l'être aussi d'après d'autres méthodes. Car, si une littérature doit servir à faire connaître une civilisation, la connaissance de la langue dans laquelle cette littérature est écrite peut encore être utile, mais n'est plus nécessaire. Il est bon de posséder cette langue, parce qu'on peut ainsi approcher de plus près les idées que l'on veut atteindre ; mais, du moment où il ne s'agit plus essentiellement d'en faire goûter la valeur esthétique, une traduction peut, dans une large mesure, et surtout pour cette première initiation générale du collège, tenir lieu du texte. C'est ainsi qu'on peut concevoir que l'enseignement secondaire atteigne une des fins principales qu'il a toujours poursuivies, sans imposer pour autant l'étude des deux langues anciennes. Une étude des civilisations et des littératures de l'Antiquité ainsi comprise produira à peu près les mêmes effets que si la langue grecque et la langue latine étaient enseignées.

Mais, s'il est nécessaire que nous ayons une idée de la diversité des types humains qui se sont succédé dans l'histoire, qui coexistent encore aujourd'hui - car ils survivent totalement ou partiellement même au milieu de nous - il est clair qu'il est un type humain qu'il nous importe au plus haut point de connaître, c'est le nôtre ; celui vers lequel nous

tendons et aspirons, celui que nous Français et, plus généralement, nous, société cultivée du XXe siècle, nous aspirons à réaliser. Voilà à quoi doit servir l'enseignement et de l'histoire et de la littérature nationale. Elle aussi doit avant tout nous initier à une civilisation spéciale, à la nôtre; nous en faire comprendre les éléments, nous en pénétrer. Et, comme notre histoire et notre littérature sont étroitement solidaires de l'histoire et de la littérature des peuples avec lesquels nous sommes étroitement en relation, la littérature étrangère et l'histoire des peuples étrangers doivent atténuer ce que le premier enseignement avait de trop étroitement exclusif. Mais, quelle que soit l'importance de cet enseignement moderne, il ne prend tout son sens que s'il vient à sa place, s'il a été préparé par un autre. Nous ne comprendrons l'humanité actuelle que par rapport aux humanités antécédentes. Voilà pourquoi un enseignement des choses humaines, réduit à l'étude historique et littéraire des peuples modernes, serait tout à fait au-dessous de sa tâche.

## **Chapitre XIII : Conclusion (suite et fin). - L'enseignement de la nature : les sciences. - La culture logique par les langues**

Le problème de l'enseignement secondaire, tel qu'on le formule habituellement, consiste à peu près exclusivement à instituer une comparaison plus ou moins méthodique entre les mérites éducatifs des lettres et des sciences. Ainsi posé, il ne comporte guère de solution objective : car il laisse trop de place aux sentiments personnels. Chacun penche dans le sens où l'incline son tempérament propre. C'est pourquoi ces débats se réduisent le plus souvent à des plaidoiries contradictoires, suivant qu'elles viennent d'esprits plus épris de finesse littéraire que d'exactitude scientifique, plus curieux d'émotions esthétiques que de connaissances positives, ou inversement. -On a vu que c'est en de tout autres termes qu'il s'est posé pour nous. Nous ne nous sommes pas demandé s'il fallait enseigner au moyen des disciplines littéraires plutôt qu'au moyen des disciplines scientifiques, mais quelles espèces de réalités il convenait d'enseigner. En effet, former l'esprit, ce but ultime de l'enseignement secondaire, ce n'est pas le dresser à vide par une gymnastique formelle, c'est lui faire contracter les habitudes, les attitudes indispensables pour qu'il puisse aborder utilement les différents aspects du réel avec lesquels il est destiné à entrer en commerce, et pour qu'il puisse en juger sainement. Or, ces attitudes, l'esprit ne peut les acquérir qu'en face des choses elles-mêmes et sous leur action. C'est en s'exerçant à s'y appliquer qu'il se donnera les formes nécessaires. C'est pourquoi la grande question est de savoir à quels objets il convient de l'appliquer. Or, il y a deux grandes catégories de choses dont la connaissance est indispensable à l'homme, c'est, en premier lieu, l'homme lui-même; c'est, ensuite, la nature. D'où les deux grandes branches de l'enseignement : les choses humaines, les esprits, les consciences et leurs manifestations, d'une part ; le monde physique, de l'autre.

Que l'homme doive connaître l'homme, c'est ce qu'il est superflu de démontrer. Cette nécessité est tellement évidente que, jusqu'à des temps tout récents, elle a été ressentie d'une manière excessive, puisque, encore à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, l'enseignement secondaire a été un enseignement exclusivement humain. Nous n'avons donc sur ce point qu'à continuer une tradition consacrée par un long usage ; seulement, il faut la continuer en la transformant, de manière à la mettre en harmonie avec le progrès de nos connaissances et les exigences de l'heure actuelle. L'humaniste, dans les collèges des Jésuites ou dans les collèges universitaires, ne faisait connaître à ses élèves qu'un homme simplifié, tronqué, réduit à quelques sentiments très généraux, à quelques idées universelles et simples. L'homme réel est autrement complexe, et c'est l'homme dans sa complexité qu'il faut enseigner. Non pas qu'il soit possible ni utile d'en dénombrer tous les éléments qui sont l'infini ; une telle tâche, d'ailleurs irréalisable, dépasse les limites de l'enseignement secondaire. Mais ce qu'il faut, c'est donner à l'enfant le sens de cette



complexité. Nous avons vu comment l'histoire des peuples anciens rapprochée de notre histoire nationale, comment l'étude des littératures anciennes rapprochée de l'étude des littératures modernes pouvaient seules éveiller ce sentiment, sans que pourtant la connaissance des langues dans lesquelles sont écrits ces monuments littéraires soit pour cela indispensable. C'est en apprenant à connaître d'autres idées, d'autres mœurs, d'autres constitutions politiques, d'autres organisations domestiques, d'autres morales, d'autres logiques que celles dont il a l'usage que l'élève prendra conscience de la richesse de vie que contient la nature humaine. C'est donc seulement dans l'histoire que l'on peut se rendre compte de l'infinie diversité d'aspects qu'elle peut prendre. C'est pourquoi il nous a paru désirable que l'horizon historique du collège fût aussi étendu que possible. J'allais jusqu'à émettre le vœu que le professeur connût d'autres peuples que les peuples classiques, afin qu'il pût tout au moins donner aux élèves l'impression qu'au-delà de cette humanité spéciale, il en est d'autres encore différentes, moins avancées, comme on dit, et qui pourtant ont, elles aussi, droit à notre intérêt, parce qu'elles sont également des formes d'humanité: et l'occasion lui en serait naturellement offerte par cela seul que les sociétés classiques plongent par leurs racines dans cette humanité dite inférieure et en portent la marque. Combien, par suite, il est regrettable que, dans deux branches sur quatre de notre enseignement classique actuel (1902), l'histoire et la littérature de l'Antiquité ne tiennent presque aucune place ! La seule étude de l'histoire médiévale et moderne et des littératures correspondantes n'en saurait tenir lieu. C'est une grosse erreur de croire que pour connaître l'homme il suffit de le regarder sous ses formes les plus modernes et les plus achevées. Nous ne pouvons le connaître qu'en l'analysant ; nous ne pouvons l'analyser que par l'histoire. Il y a donc là, dans nos programmes actuels, une très grave lacune dont il faut prendre connaissance pour chercher à la combler.

Nous en venons maintenant à la seconde branche d'enseignement que nous avons distinguée, à l'enseignement de la nature.

On a vu comment il avait conquis droit de cité dans notre système scolaire : c'est pour des raisons d'ordre utilitaire et professionnel. C'est l'importance accrue de la vie économique qui fit sentir, vers le milieu du XVIII<sup>e</sup> siècle, la nécessité d'une culture nouvelle qui préparât mieux les jeunes gens aux professions industrielles dont l'humanisme ne pouvait que les détourner. Mais, si c'est pour cette raison qu'historiquement cet enseignement s'est introduit dans nos écoles, est-ce aussi la seule que l'on puisse alléguer aujourd'hui pour l'y maintenir ?

S'il n'y en avait pas d'autre, il devrait être exclusivement réservé aux futurs ingénieurs, industriels, négociants, etc. Or, il n'est personne qui, plus ou moins nettement, ne reconnaisse aujourd'hui qu'une certaine culture scientifique est également indispensable au futur magistrat, avocat, historien, littérateur, homme d'État, etc.; en un mot, que, sans elle, on n'est plus aujourd'hui un esprit complet. Et c'est un premier motif pour

soupçonner qu'elle doit avoir quelque autre raison d'être. De plus, si l'enseignement scientifique ne pouvait pas se justifier d'une autre manière, il faudrait se résigner à n'y voir qu'une sorte d'enseignement inférieur, à peu près dénué de toute valeur éducative. Il n'est pas douteux, en effet, qu'un enseignement n'est éducatif que dans la mesure où il est de nature à exercer sur nous-mêmes, sur notre pensée, une action morale, c'est-à-dire s'il change quelque chose dans le système de nos idées, de nos croyances, de nos sentiments.

Or, un enseignement qui se borne à nous munir de connaissances pour nous permettre d'agir plus efficacement sur les choses peut bien aider à accroître notre prospérité matérielle; mais il ne peut rien sur notre vie intérieure. Il s'en faut que la conception que le christianisme se fait de l'éducation soit sans fondement : si les formules symboliques dans lesquelles elle est enveloppée ne sont pas scientifiquement admissibles, il y a sous ces symboles une vérité profonde qui doit être retenue. Si l'esprit émancipé du dogme ne peut admettre qu'il existe en nous un principe surnaturel, émanation de la divinité, il reste vrai cependant, vrai d'une vérité positive, que la conscience humaine est pour nous la chose éminente, la valeur incomparable, à laquelle tout le reste doit être rapporté ; il reste vrai que la fonction propre de l'éducation est avant tout de cultiver l'homme, de développer les germes d'humanité qui sont en nous. Or, un enseignement auquel on assigne uniquement pour fin d'accroître notre empire sur l'univers physique manque à cette tâche essentielle. Et voilà d'où viennent le rôle subalterne et la physionomie humiliée que l'enseignement des sciences conserve dans notre système scolaire. On n'y voit qu'un comparse. Froid et sans vie, il se traîne languissant aux côtés ou à la remorque de l'enseignement dit littéraire, et sans qu'on voie le plus souvent aucun lien interne entre ces deux sortes de disciplines. Et, tant qu'il sera ainsi conçu comme tourné tout entier vers le dehors et comme étranger à nous-mêmes, il est impossible qu'aucun souffle humain vienne le vivifier.

Mais cette solution de continuité existe exclusivement dans nos idées, et non dans la réalité. C'est le résultat d'une survivance. Bien loin que les disciplines relatives à l'homme, et celles qui se rapportent aux choses, soient à ce point étrangères l'une à l'autre, en fait elles s'impliquent et concourent au même but, et c'est parce qu'on méconnaît leur unité qu'on a pu ainsi contester la vertu éducative et même moralisatrice de l'enseignement scientifique.

Et d'abord, puisque l'homme fait partie de l'univers, on ne peut l'en abstraire sans le tronquer et le dénaturer. Ce n'est pas un tout qui se suffit, mais une partie du tout dont il est fonction. Il ne peut donc se connaître s'il n'a quelque idée de cette nature qui l'entoure et dont il dépend, et des rapports qu'il soutient avec elle. Voilà pourquoi les religions même les plus idéalistes, même celles qui se font de la pensée et de l'esprit l'idée la plus haute, même celles qui leur attribuent un prix inestimable, ne sont pas sans une certaine cosmologie. Elles ne se bornent pas à enseigner à l'homme ce qu'il y a de

divers en lui; elles lui inculquent aussi une certaine manière de concevoir le monde et, par suite, de s'y situer. Notre enseignement secondaire, tout comme notre enseignement primaire, est aujourd'hui laïque ; mais, pour qu'il puisse tenir lieu de cet enseignement religieux qu'il a la prétention légitime de remplacer, encore faut-il qu'il puisse rendre les mêmes services. Il faut donc que lui aussi se préoccupe d'apprendre à l'homme ce que c'est que la nature, afin que l'homme puisse se rendre compte de la place qu'il y occupe. Ainsi, il s'en faut que la tâche du professeur de sciences se borne à égrener le chapelet des théorèmes de la géométrie, ou des lois de la physique, ou des formules de la chimie. Ce qui importe beaucoup plus, c'est de fixer dans l'esprit des élèves un certain nombre d'idées générales qui leur permettent de se faire une représentation, plus nette ou plus obscure, plus complète ou plus schématique, suivant l'âge de l'enfant et les progrès de la science, de cette réalité extérieure, à laquelle tant de liens le rattachent. De ce point de vue, l'enseignement des sciences prend une toute autre signification, puisqu'il devient le complément naturel et nécessaire de l'enseignement humain.

Par exemple, il est une idée qui, suivant qu'elle est présente ou absente, suivant que nous en sommes fortement et profondément convaincus ou que nous ne la pensons que superficiellement, change totalement notre conduite et la conception que nous nous faisons de ce que notre conduite-doit être : c'est l'idée du déterminisme de l'univers. Suivant la manière dont nous nous représentons le monde, nous nous faisons une notion différente du rôle que nous avons à y jouer, et par conséquent de nous-mêmes. Or, le monde nous apparaît sous des espèces très dissemblables, suivant que nous le concevons comme gouverné par un destin arbitraire et capricieux, à la manière antique, ou par une volonté providentielle, ou bien, au contraire, comme soumis à des lois nécessaires que nous ne pouvons pas changer. Mais, d'un autre côté, cette idée de la nécessité, du déterminisme, pour qu'elle soit vraiment efficace, il ne suffit pas qu'elle soit énoncée de-ci, de-là, au cours des classes, d'une manière générale, sous forme abstraite et philosophique. Il faut que les élèves l'aient vérifiée d'une manière spéciale, qu'ils s'en soient pénétrés peu à peu, comme l'humanité s'en est pénétrée elle-même au cours de l'histoire, au fur et à mesure qu'elle voyait les phénomènes venir se ranger suivant des rapports nécessaires qui dérivent de la nature des choses ; il faut qu'elle vienne lentement, progressivement, se mêler à toute la trame de nos pensées, de manière à y être partout présente. Il ne suffit donc pas qu'elle soit enseignée sur le tard par le professeur de philosophie ; c'est de l'enseignement même des sciences qu'elle doit se dégager peu à peu, de façon à imprégner, par une action lente et ininterrompue, les esprits.

Mais la nature n'est pas seulement pour l'homme le théâtre immédiat de son activité ; il en est encore inséparable, parce qu'il y plonge par toutes ses racines. L'espèce humaine n'est qu'une des espèces animales, et il est impossible de rien entendre à la

première si on l'isole de l'ensemble de l'évolution zoologique. De quelque manière qu'on résolve les problèmes qui sont ainsi posés, qu'on accepte la solution transformiste ou la solution contraire, on ne peut se faire une idée, vraie ou fausse, de la nature de l'homme que si on le situe par rapport au reste de l'animalité. D'un autre côté, si la conscience est ce qu'il y a de plus éminent en nous, elle n'existe pas sans un substrat organique dont elle dépend, et il faut que les élèves puissent se rendre compte de cette dépendance. Il faut donc qu'ils n'ignorent pas cet organisme, dont la vie morale est si entièrement solidaire. Mais ce n'est pas seulement avec le milieu organique que la conscience est en rapport : des liens, plus médiats il est vrai, mais encore très étroits, l'unissent au milieu cosmique. Notamment, la manière dont les hommes se groupent sur la surface du sol, la figure affectée par ces groupements, c'est-à-dire, en définitive, la forme et la structure des sociétés humaines, leur densité, leur étendue, l'activité du commerce qui s'échange entre eux et, par contrecoup, l'intensité de leur civilisation, dépendent de la nature et de la configuration du sol ; c'est précisément l'objet essentiel de la géographie, surtout de ce qu'on appelle la géographie humaine, d'étudier ces rapports de dépendance. Il n'y a pas jusqu'à la manière dont la science nous fait concevoir l'habitat total de l'humanité, c'est-à-dire le globe, qui n'affecte l'idée que nous avons de nous-mêmes. Suivant une très juste remarque d'Auguste Comte, c'en est fait du vieux point de vue anthropocentrique depuis que, par la découverte de la loi de la gravitation universelle, nous savons que la Terre, loin d'être le centre du monde, n'est qu'un fragment infime d'un monde infiniment plus vaste, perdu lui-même au milieu d'une multitude de mondes similaires.

Mais ce n'est pas tout, et il est un autre point de vue par où les sciences intéressent plus directement encore l'enseignement proprement humain. Ce qui fait, ai-je dit, la valeur éducative des littératures, ce n'est pas seulement leur valeur esthétique - à ce compte, la place prépondérante gardée pendant si longtemps par la littérature latine dans notre système scolaire serait inexplicable - mais c'est qu'elles expriment l'homme sous toutes ses faces et, par suite, le révèlent. Mais les sciences, elles aussi, sont des oeuvres humaines ; elles aussi sont un produit de l'esprit et, par conséquent, le manifestent. La science, c'est la raison humaine en action. Ainsi, à partir du moment où il existe des sciences positives, les littératures ne peuvent plus constituer l'unique matière même de l'enseignement humain, car il y a tout un aspect de l'humanité qui leur échappe. S'il est indispensable que nous connaissions l'extrême diversité des sentiments qui ont agité le cœur humain, que nous les ayons vécus par la pensée, ainsi que les grandes idées morales, religieuses, esthétiques qu'ont les hommes, il n'importe pas moins que nous soyons initiés aux démarches et aux procédés par lesquels la raison humaine s'est progressivement emparée du monde.

Cette initiation, d'ailleurs, n'a pas seulement un intérêt théorique et spéculatif ; ces procédés de la pensée scientifique, il faut que nous les connaissions, non pas seulement pour avoir la satisfaction de les connaître, mais pour pouvoir nous les assimiler. Il y a dans la science des manières de penser, de raisonner que nous ne pouvons apprendre à aucune autre école, que nous ignorerions si elle n'existait pas. C'est une erreur, en effet, de croire que toutes les facultés logiques, toutes les opérations mentales que la science emploie existent en nous toutes préformées, et qu'il n'y ait qu'à en prendre conscience, à les exercer, à les appliquer comme le pensaient les scolastiques. S'il en était ainsi, est-ce que la logique aurait subi toutes les variations par lesquelles elle a passé dans l'histoire ? Est-ce que les hommes se doutaient de ce qu'était la méthode inductive et le raisonnement expérimental avant que les sciences expérimentales ne fussent constituées ? Même au XVII<sup>e</sup> siècle, un homme comme Bacon n'avait encore de l'induction qu'une notion inexacte et flottante. De même, c'est seulement quand les sciences mathématiques furent passées à un certain degré de développement qu'on sut vraiment ce que c'était que le raisonnement déductif. Et il n'est pas de science dont les principaux progrès ne consistent à affermir, préciser, perfectionner les mécanismes logiques qu'elle met en oeuvre. Il y a toute une partie de la logique, et non la moins complexe ni la moins importante, qui résulte de la science, loin de la précéder, et que nous ne pouvons par conséquent apprendre qu'en vivant de la vie scientifique.

C'est que la science n'est pas l'œuvre d'individus isolés c'est le produit d'une coopération à laquelle concourent les savants de tous les temps et de tous les pays, et elle représente donc, à chaque instant de l'histoire, comme le résumé de l'expérience humaine concentrée et accumulée pendant de longues années, de génération en génération. Il est donc tout naturel qu'elle soit d'une intellectualité infiniment plus riche que des esprits individuels, abandonnés à leurs seules forces. Voilà pourquoi nous avons tout à apprendre d'elle : en elle vit une sorte de raison exemplaire qui est le modèle idéal sur lequel doivent se former nos raisons individuelles. Les philosophes ont souvent imaginé, par-dessus les entendements humains, une sorte d'entendement universel et impersonnel auquel les premiers voudraient participer par des voies mystiques ; eh bien ! cet entendement existe, il existe non dans un monde transcendant, mais dans ce monde même ; il existe dans la science, ou, du moins, il s'y réalise progressivement, et c'est la source de vie logique la plus haute à laquelle puissent venir puiser les raisons des individus.

Ainsi l'enseignement des sciences ne sert pas seulement à faire connaître le monde, et par cela même à compléter notre connaissance de l'homme : c'est de plus un inestimable instrument de culture logique. Et voilà le moyen de combler la grave lacune que nous avons eu l'occasion de constater dans notre enseignement secondaire. Nous avons vu, en effet, comment la culture logique qu'avait instituée la scolastique fut

emportée par la révolution humaniste, sans que rien ait été mis à sa place. Or, il est difficile de considérer comme parfaitement normal un système d'enseignement qui se désintéresse à ce point du développement des facultés logiques. Certes, il ne saurait être question de revenir sur la condamnation prononcée sans appel contre le formalisme scolastique. La scolastique correspondait à une époque où, l'expérimentation étant ignorée, la pensée ne pouvait atteindre la réalité extérieure qu'à travers les opinions que s'en faisaient les hommes, en les confrontant les unes avec les autres au moyen de la discussion. Aujourd'hui, grâce à la méthode expérimentale, nous pouvons raisonner sur les choses directement et sans intermédiaire; de nouvelles formes de raisonnement sont ainsi nées, une nouvelle culture logique est ainsi devenue possible, c'est celle qui se dégage de la vie même de la science. Mais, pour que cette culture s'organise et donne les fruits qu'on en peut attendre, encore faut-il que le professeur en sente la nécessité; encore faut-il qu'il comprenne que sa tâche ne se borne pas à exposer les résultats particuliers de la science dont il est chargé, mais encore et surtout les méthodes, les opérations mentales, les mécanismes logiques dont ces résultats sont le produit. La méthodologie des sciences, dont il n'est aujourd'hui question que dans la seule classe de philosophie, ne devrait pas être séparée de l'enseignement de ces sciences. D'une part, celui-là seul qui a pratiqué les sciences a la compétence nécessaire pour en faire comprendre les méthodes. De plus, cette méthode ne peut être vraiment comprise des élèves que s'ils la voient en action, que si on la leur explique au moment même où on l'applique, que s'ils sont exercés à la pratiquer et à l'appliquer eux-mêmes. C'est donc au professeur de sciences qu'il appartiendra d'enseigner les méthodes qu'il emploie, leur raison d'être, les principes sur lesquels elles reposent. On sait malheureusement tous les progrès qui nous restent à faire sur ce point.

Cette culture logique a, d'ailleurs, d'autant plus de prix qu'elle est appelée à servir dans l'étude non seulement des choses matérielles, mais de l'homme lui-même. De plus en plus, en effet, l'idée s'établit que l'homme n'est pas un monde dans le monde, qu'il n'est pas séparé par un hiatus du reste de l'univers. De plus en plus, on tend à ne voir dans le règne humain qu'un règne naturel qui, sans doute, a ses caractères propres comme le règne biologique a les siens par rapport au règne physico-chimique, mais qui est soumis aux mêmes lois essentielles que les autres règnes de la nature. Mais alors, pour le connaître, il ne saurait exister de procédés spéciaux et privilégiés, de voies mystérieuses qui dispensent des routes contournées et laborieuses que physiciens, chimistes, biologistes sont obligés de suivre dans leurs recherches. Si la réalité humaine est une réalité comme les autres, pour en découvrir les lois, il ne saurait suffire de se replier sur soi, de méditer intérieurement et de déduire ; mais il faut l'observer comme on observe les choses du monde extérieur, c'est-à-dire du dehors; il faut expérimenter, induire, ou, si l'expérimentation proprement dite est matériellement impossible, il faut trouver le moyen d'instituer des comparaisons objectives qui puissent remplir les mêmes fonctions logiques.

Or, ces méthodes nouvelles, et les idées directrices d'où elles procèdent, où les apprendre sinon à l'école des sciences qui les ont déjà portées à un si haut degré de perfectionnement ? Ainsi tout permet de croire que la solution de continuité qui sépare encore l'étude de la nature physique et l'étude de la nature humaine n'est plus qu'une survivance destinée à disparaître; un jour prochain viendra, et qu'il faut hâter, où l'idée que l'on puisse former un historien ou un linguiste sans l'initier préalablement à la discipline des sciences naturelles apparaîtra comme une véritable aberration. Mais, dans la mesure où l'on estime qu'il faut observer vis-à-vis de nous-mêmes une attitude analogue à celle que le savant observe vis-à-vis des choses, n'est-il pas évident qu'il faut exercer nos enfants dans les lycées à adopter vis-à-vis du monde humain cette attitude nécessaire ? Et ainsi une solide culture scientifique apparaît comme la condition inéluctable de toute bonne culture humaine.

Ainsi l'étude des sciences, loin de constituer dans notre système scolaire une sorte d'élément adventice et étranger, loin d'y être dépaycée et d'en troubler l'économie, est en réalité un auxiliaire utile, indispensable de ce vieil enseignement humaniste qui, pendant si longtemps, y a tenu toute la place. Bien qu'il soit orienté vers le dehors, il ne nous détourne de nous-même que pour nous y ramener ; mais il nous y ramène, munis, enrichis de notions précieuses qui jettent une lumière nouvelle sur notre propre nature. Entre ces deux sortes de disciplines, il y a une étroite solidarité. Cette solidarité est même plus complète qu'il ne peut sembler d'après ce qui précède : car elle est réciproque. Non seulement, comme nous venons de le voir, la science de la nature nous aide à mieux comprendre l'homme, mais l'étude des choses humaines, outre qu'elle est indispensable par elle-même, est une préparation nécessaire à l'étude du monde.

En effet, la culture logique qui se dégage de la pratique des sciences positives ne se suffit pas à elle-même : elle en suppose une autre, plus élémentaire, qu'il faut aller chercher à une autre source. Pour pouvoir être initié utilement aux sciences de la nature, il faut déjà posséder une certaine maîtrise de sa pensée ; il faut avoir déjà acquis une certaine aptitude à penser clairement, distinctement et avec suite. Pour cela toute une éducation est nécessaire, qui doit commencer avant l'éducation scientifique, et qui doit se poursuivre pendant de longues années parallèlement à cette dernière.

Naturellement, la pensée se présente à l'esprit sous forme globale et confuse. Ce n'est pas une suite organisée d'idées distinctes, une chaîne dont les anneaux sont bien nettement reliés les uns aux autres; mais les diverses représentations que nous avons simultanément sont perdues les unes dans les autres, sans qu'on puisse dire où l'une commence et où l'autre finit. Elles se pénètrent si intimement qu'elles échangent leurs propriétés. C'est ainsi que l'état émotif où nous nous trouvons à un moment donné colore à sa façon toutes les idées qui remplissent alors la conscience, et que tout nous paraît triste ou gai, suivant que nous ressentons de la tristesse ou de la gaieté. C'est ainsi qu'une impression varie du tout au tout suivant celle qui l'a immédiatement

précédée : c'est ce qu'on appelle la loi du contraste. C'est ainsi que les images, qu'un objet a pu laisser dans notre souvenir, viennent se mêler à la sensation que nous en avons présentement, et former avec celle-ci un tout confus, où il est impossible de séparer ce qui vient du passé et ce qui est dû à l'expérience actuelle.

Cette indistinction atteint son maximum d'intensité chez l'enfant, qui ne distingue pas ses sensations les unes des autres, qui ne sait même pas les situer en des points distincts de l'espace. Mais, parce que cette confusion est fondamentale, elle est toujours inhérente au mouvement naturel de la pensée. Quand nous réfléchissons à un sujet, à une question, ce que nous apercevons tout d'abord ce sont des blocs massifs d'idées indistinctes, des représentations synthétiques et, par conséquent, confuses. La pensée logique, au contraire, est faite de notions déterminées, susceptibles de se formuler en définitions qui en marquent les contours, qui les séparent des notions voisines, mais différentes, et qui, par ces délimitations, préviennent les mélanges, les interpénétrations, les phénomènes de contagion illogique, d'où résulte la confusion. Entre le point de départ et le point d'arrivée, entre la pensée spontanée, à l'état de nature, et la pensée logique, réfléchie, maîtresse et consciente d'elle-même, il y a donc un abîme. Comment l'homme l'a-t-il franchi ?

C'est principalement grâce au langage. Ce sont les mots qui ont introduit la distinction dans la trame de nos représentations. Car le mot est discret ; il a une individualité définie, des limites nettement arrêtées. Pour exprimer notre idée avec des mots, il faut la dissocier ; il faut briser cette nébuleuse qu'elle forme naturellement et la résoudre en ses éléments. En un sens, le langage fait violence à la pensée ; il la dénature et la mutile, puisqu'il exprime en termes discontinus ce qui est continu par essence. Voilà pourquoi il est vrai de dire que nous n'arrivons jamais à rendre pleinement notre pensée ; c'est que le contenu de la conscience ne peut être traduit que d'une manière approchée par le langage, comme la continuité des grandeurs géométriques ne peut être exprimée qu'approximativement par la série des nombres. Sans doute il serait tout à fait erroné de dire que le langage a tout à faire, qu'il est l'unique agent de distinction et de clarté. Rien ne peut dispenser la conscience de l'effort par lequel elle se saisit d'un groupe confus de pensées, l'isole, concentre sur lui toute la lumière qui est en elle, et l'éclaire ainsi de manière à mettre en évidence les parties inaperçues dont il est composé. C'est cette attention et cette concentration qui sont les instruments actifs de toute analyse mentale. Seulement, les produits de cette analyse resteraient singulièrement précaires, ils ne tarderaient pas à se dissiper, la pensée retournerait à sa confusion initiale, si le mot ne les fixait, ne leur donnait une existence, une individualité, une consistance qui leur permettent de survivre.

D'un autre côté, pour penser clairement et distinctement, il ne suffit pas d'analyser nos idées ; il faut encore rapprocher les uns des autres les éléments ainsi dissociés pour reconstituer le tout naturel auquel ils appartiennent. Or, cette reconstitution ne consiste



pas dans un assemblage extérieur et mécanique ; car ces fragments de pensée sont des parties d'un tout vivant. Elles vibrent à l'unisson les unes avec les autres, elles s'appellent, sympathisent, concourent les unes avec les autres ; entre elles, il y a des rapports de toute sorte, rapports variés de coordination, de dépendance, d'incidence, etc. Il faut donc que nous nous rendions compte aussi de ces rapports. Mais comment pourrions-nous nous représenter avec quelque netteté ces nuances si complexes, si fugitives, si nous ne disposions des artifices du langage, des flexions verbales, des accords grammaticaux, des règles de construction, et même de termes spéciaux pour exprimer certaines de ces relations (prépositions, conjonctions, notamment) ?

Mais, si c'est grâce au langage que la distinction et l'organisation logique se sont introduites dans l'esprit, l'étude des langues est évidemment le meilleur moyen d'habituer l'enfant à distinguer et à organiser logiquement les idées. C'est en le faisant réfléchir sur les mots et les sens, et sur les formes grammaticales, qu'on peut le mieux l'exercer à voir clair dans sa pensée, c'est-à-dire à en apercevoir les parties et les rapports. Et c'est là, en effet, le grand service qu'ont rendu ces exercices de langue qui tiennent encore tant de place dans nos classes. Il n'est pas douteux que, sous ce rapport, les langues anciennes présentent des avantages particuliers. Précisément parce que les peuples anciens sont loin de nous, dans le temps, ils avaient une manière d'analyser leur pensée très différente de la nôtre, et c'est cette différence même qui faisait du latin et du grec un stimulant exceptionnellement efficace à cette forme spéciale de réflexion. Un mot français, un mot anglais et même, le plus souvent, un mot allemand, se recouvrent exactement, au moins dans la généralité des cas, et ces coïncidences sont destinées à devenir de plus en plus fréquentes. Il en résulte que la transposition d'un terme d'une langue dans l'autre se fait sans difficulté et presque inconsciemment. Il en va tout autrement du latin et du grec. Ici l'élève est dans la nécessité de faire un effort tout particulier pour prendre conscience de la pensée exprimée par les mots, qu'il traduit du français en latin ou inversement. Et, par cela même, il s'exerce à la distinction et prend l'habitude de la netteté. De même, et pour la même raison, la pratique de la version et du thème, parce que les grammaires sont très différentes de la nôtre, l'oblige à une perpétuelle analyse logique ; il faut qu'il prenne perpétuellement conscience des rapports qui existent entre les idées, tels qu'ils s'expriment à travers les formes grammaticales.

Ce n'est pas pourtant que le latin et le grec soient irremplaçables. On peut trouver à ces exercices classiques d'utiles substituts. Quoi qu'on en ait dit, je ne crois pas qu'il faille trop compter pour cela sur les langues vivantes ; d'abord pour les raisons que je viens d'indiquer, savoir la parenté de ces langues avec la nôtre. Et puis parce que l'emploi de la méthode directe rejette au second plan la version et le thème et, par définition, en quelque sorte, exclut presque les exercices de transposition. Mais ce qui serait possible, c'est d'instituer délibérément des exercices méthodiques et répétés de vocabulaire.

Pourquoi ne pas dresser l'enfant à se rendre perpétuellement compte du sens des mots qu'il emploie ? Il faudrait, en quelque sorte, l'amener à définir à chaque âge les termes de son vocabulaire, l'inciter sans cesse, par tous les moyens, à prendre conscience de ses idées. Ces exercices, d'ailleurs, gagneraient à ne pas se faire au hasard ; les mots sur lesquels on appellerait son attention pourraient être groupés rationnellement, suivant leurs rapports étymologiques, ou suivant leurs rapports de sens, suivant les cas. Car il faut employer toutes les combinaisons. Toute une discipline, dont je me borne à indiquer le principe, est à instituer en vue de ce but même, dont on pourrait atteindre les meilleurs fruits, si elle était appliquée avec suite et méthode.

De même, au lieu de cette analyse logique automatique qui est impliquée dans le thème comme dans la version classique, on pourrait recourir à des exercices répétés d'analyse logique proprement dite, pourvu que celle-ci ne consiste pas en un mécanisme aveugle et machinal. Rien de plus instructif que de faire comprendre à l'enfant de quoi est faite une proposition, une phrase, comment les éléments qui la composent se relient les uns aux autres, comment certains sont entraînés dans l'orbite des autres, comment certains commandent et d'autres sont commandés, etc., et de fixer en lui cette compréhension par des exercices répétés, mais dont la répétition ne dispenserait pas de l'intelligence. En un mot, la culture grammaticale, bien comprise, doit reprendre un peu de la place qu'elle occupait dans nos écoles d'autrefois et qu'elle a perdue depuis.

Ces premiers exercices ne constituent d'ailleurs qu'un premier stade qu'il ne faudrait pas tarder à dépasser. De la phrase et de la proposition, il faudrait passer aux paragraphes. Il faudrait mettre l'enfant en face d'un développement et l'inciter à le résoudre en ses éléments. Les leçons qu'on fait devant lui, leçons d'histoire ou autres, devraient être employées dans le même but. Il faudrait qu'elles fussent construites de manière à ce qu'il en vît clairement la composition. On commencerait par la lui montrer, au moyen non de résumés compassés, denses et indigestes, mais de plans qui mettraient en évidence les articulations de la pensée; dans d'autres cas, on l'inviterait à les retrouver de lui-même. En un mot, il faudrait que, pendant les premières années, la préoccupation dominante fût tout le temps de multiplier pour lui les occasions de décomposer et de recomposer sa pensée. Et c'est ainsi qu'on arriverait progressivement, sans hâte, à l'exercice de style proprement dit. Car l'exercice de style devrait être avant tout entendu, non comme un moyen d'apprendre à écrire élégamment, éloquemment, mais comme un exercice plus complexe d'analyse et de synthèse logique. S'il est nécessaire de lui donner des narrations en sa langue, ce n'est pas seulement pour qu'il sache s'exprimer avec grâce, c'est surtout parce qu'il n'y a pas de meilleure méthode pour apprendre à parler distinctement, en raison même du rôle spécial que joue le langage dans la vie intellectuelle. Et, comme l'étude des sciences suppose déjà l'habitude de penser distinctement, on voit que l'exercice de style n'est pas moins indispensable à la culture scientifique qu'à la culture dite littéraire.

Voilà pourquoi l'étude du langage - c'est-à-dire de la grammaire et de la langue - constitue l'assise commune de tout enseignement.

En commençant cet ouvrage, mon principal objet était de poser le problème de l'enseignement secondaire dans son unité. Nous pouvons voir aujourd'hui ce qui fait cette unité : c'est l'homme. Tout enseignement est nécessairement anthropocentrique, et c'est ce qu'avaient bien compris les humanistes. Seulement, l'homme n'est qu'une partie de l'Univers et n'en peut être détaché. D'où il suit que l'enseignement humain suppose un enseignement de la nature. Et, comme entre la nature et l'homme il n'y a pas seulement rapports de voisinage, mais une étroite parenté, comme l'homme est dans la nature et en sort, non seulement ces deux enseignements se complètent, mais ils se pénètrent mutuellement, ils agissent et réagissent l'un sur l'autre, il y a entre eux échange réciproque de bons offices, l'étude de la nature trouvant dans l'étude du langage, qui est une chose humaine au premier chef, une propédeutique nécessaire, et l'étude de l'homme trouvant dans celle de la nature des idées directrices et des méthodes dont elle doit s'inspirer. Si donc ces deux sortes de disciplines peuvent être inégalement développées, s'il est possible d'insister suivant les cas tantôt sur l'une et tantôt sur l'autre, si, sous ce rapport, il y a lieu d'introduire dans le système scolaire une certaine diversité, cependant il n'est pas d'enseignement qui puisse se passer ni des unes ni des autres.

On peut comprendre ainsi en quel sens l'enseignement doit être encyclopédique. Cette idée de la culture encyclopédique, nous l'avons vue se maintenir et se développer avec trop de persistance depuis les premières origines de notre évolution scolaire pour qu'il soit possible que ce soit une simple hallucination. Et, en effet, elle répond à cette idée très juste que la partie ne peut être comprise si l'on n'a la notion du tout duquel elle ressortit. Seulement la seule encyclopédie désirable et réalisable n'est pas celle que rêvait Rabelais, par exemple ; rien de plus vain que de chercher à entasser dans de jeunes cerveaux tout le matériel des connaissances humaines ; mais ce qui est possible, c'est de faire connaître aux esprits toutes les diverses attitudes mentales qui sont nécessaires pour qu'ils soient prêts à aborder un jour les diverses catégories de choses. C'est à cette condition que la culture encyclopédique n'impliquera aucun surmenage et aucune surcharge.

Et ainsi nous en venons tout naturellement au mot, à la formule qui résume cet idéal pédagogique, et qui sera notre conclusion. Notre but doit être de faire de chacun de nos élèves non un savant intégral, mais une raison complète. Déjà l'humanisme, sous sa forme la plus élevée, à savoir sous la forme cartésienne, avec Port-Royal et l'Oratoire et leurs imitateurs, proposait de former des raisons, mais des raisons de mathématiciens qui ne voyaient les choses que sous une forme simplifiée et idéale, qui réduisaient l'homme à la pensée claire, le monde à ses formes géométriques. Aujourd'hui encore, nous devons rester des cartésiens en ce sens qu'il nous faut former des rationalistes,

c'est-à-dire des hommes qui tiennent à voir clair dans leurs idées, mais des rationalistes d'un genre nouveau, qui sachent que les choses, soit humaines, soit physiques, sont d'une complexité irréductible, et qui pourtant sachent regarder en face et sans défaillance cette complexité. Il faut que nos enfants continuent à être exercés à penser distinctement, c'est là l'attribut essentiel de notre race, c'est là notre qualité nationale, et les qualités de notre langue et de notre style n'en sont que la conséquence. Mais il faut que nous cessions de prendre de simples combinaisons conceptuelles pour la réalité; il faut que nous sentions davantage la richesse infinie du réel, que nous comprenions que nous ne pouvons arriver à le penser que lentement, progressivement, et toujours imparfaitement. Et c'est à quoi doit servir la triple culture qu'implique un enseignement qui se propose la formation intégrale de l'homme par les moyens les plus efficaces: la culture par les langues, la culture scientifique, la culture historique, telles que nous les avons définies.