

Gabriel Compayré

« ESQUISSE D'UNE THEORIE DE L'EDUCATION »

conclusion de l'***Histoire des doctrines de l'éducation***
(tome 2), Paris, Hachette, 1991

A nos yeux, l'étude des doctrines pédagogiques n'est pas simplement une satisfaction donnée à la curiosité historique et au goût de l'érudition. Nous la considérons encore comme une introduction, comme une préparation nécessaire à l'établissement d'une doctrine meilleure, plus complète et plus exacte. Guidé par nos souvenirs du passé, soutenu par nos espérances dans l'avenir, essayons donc de dire sommairement quels sont les éléments d'une théorie rationnelle de l'éducation et sur quelles données historiques, psychologiques, morales et politiques, elle doit s'appuyer ; esquissons, dans ses lignes principales, le plan de cette pédagogie nouvelle, qui serait à la fois conforme à la nature universelle de l'homme et appropriée aux besoins contingents de la société présente ; disons ce qu'elle peut emprunter aux travaux des quatre derniers siècles, ce qu'elle doit y ajouter, en s'inspirant surtout de la psychologie ; quelles sont les difficultés qui s'opposent encore à l'essor de la philosophie de l'éducation et qui peut-être s'y opposeront toujours ; enfin, si nous n'avons pas l'espoir de trouver, ni même la faculté de rechercher ici, aux dernières pages de ce livre, toutes les solutions désirées, du moins posons et distinguons nettement les questions, afin de préparer cette science de l'éducation qui compte parmi les *desiderata* de notre époque, et qui, une fois constituée, mettrait fin à des tâtonnements fâcheux et à des expérimentations sans cesse renouvelées.

Ce qui a manqué aux doctrines des siècles précédents, c'est moins la connaissance des principes, que la conciliation, la coordination de ces principes. Les vérités pédagogiques ont été plus souvent entrevues qu'analysées, exprimées en passant et comme par hasard, plutôt que creusées dans leurs fondements et développées dans leurs conséquences. Il n'en est pas moins vrai que la plupart des éléments essentiels dont se compose l'art d'élever les hommes ont été mis depuis longtemps en lumière, et que le premier devoir d'un pédagogue moderne est de commencer par recueillir soigneusement les traditions des siècles passés.

Avec Rabelais, avec Montaigne, avec Ramus, l'éducation s'est dégagée du joug de la scolastique; elle a dit adieu au pédantisme, au formalisme syllogistique ; elle a fait effort pour revenir à la nature. **Rabelais** a le premier conçu l'idée d'un large développement des connaissances humaines ; il a compris la nécessité d'un labeur opiniâtre; il a fait du savoir encyclopédique le but de l'éducation. De son système, la pédagogie doit retenir précieusement cette idée que l'homme est en partie ici-bas pour devenir, s'il le peut, « un abîme de science ».

Moins ambitieux, gardant quelque défiance et même quelque scepticisme à l'endroit des sciences que Rabelais adorait avec la ferveur d'un croyant, **Montaigne** a popularisé une autre idée. Pour lui, le but n'est pas de savoir tout, c'est de bien savoir ce que l'on sait ; c'est de juger plutôt que de connaître, de devenir, non une encyclopédie vivante, mais un esprit avisé, sûr, qui voie clair dans les affaires de la vie. Que l'homme possède des trésors de vérité, qu'il les accumule par l'énergie d'un travail âpre et intense, voilà l'idéal de

Rabelais; que l'homme use bien des quelques connaissances qu'il a acquises comme en se jouant, voilà l'idéal de Montaigne.

Avec **les jésuites**, l'éducation a revêtu d'autres caractères. Nous n'en rappellerons qu'un, celui qui, parmi tant de défauts, honore leur système et qui en est l'élément le plus durable, je veux dire, une préoccupation très vive de la culture littéraire. Si l'on oublie les visées politiques et religieuses de la Compagnie de Jésus, il faut reconnaître que son effort a principalement porté sur les moyens d'assurer à l'homme, dans ses discours et dans ses écrits, la perfection de la forme, l'élégance consommée du style. L'originalité pédagogique des jésuites a été d'organiser un ensemble de méthodes propres à faire aimer les lettres et à exercer ingénieusement l'esprit par l'imitation des modèles antiques.

L'idée morale de la dignité de l'homme et de la grandeur de sa destinée, du prix qui s'attache à une âme, du respect qui est dû à une créature de Dieu, tel est le principe dont l'art de l'éducation est en quelque sorte redevable aux **jansénistes**. Tandis que les jésuites, trop préoccupés de la forme, s'oublient dans les petites prescriptions de leurs rhétoriques et de leurs poétiques, il semble que les solitaires de Port-Royal, pénétrant plus avant dans l'âme, aient songé plus qu'aucun de leurs devanciers ou de leurs contemporains à former les qualités sérieuses et solides du caractère, la justesse de l'esprit et la droiture de la volonté. N'oublions pas d'ailleurs qu'ils ont contribué à fonder une éducation vraiment française, en donnant à la langue nationale le rang qui lui appartient dans les études, et aussi qu'ils ont su faire des humanités un exercice d'idées et non un exercice de mots.

Ni **les oratoriens**, ni **Bossuet**, ni **Rollin**, n'ont introduit sans doute de grandes nouveautés dans l'art de l'éducation : mais ils ont perfectionné cette instruction littéraire que les jésuites et les jansénistes avaient inaugurée. Rollin considère le goût comme le but suprême des études, comme la qualité maîtresse de l'homme. Il a composé la théorie du goût au lendemain d'un siècle où tant de grands écrivains; en avaient donné d'admirables exemples. Vue incomplète, étroite, je n'en disconviens pas, les hommes n'ayant pas été créés uniquement pour apprécier avec finesse les beautés littéraires ! Mais la pensée de Rollin n'en a pas moins sa part de vérité. Le goût ne peut sans doute tenir lieu ni de la solidité des connaissances, ni de l'élévation des sentiments; mais il a droit à compter parmi les qualités de l'homme bien élevé, et il ne saurait être omis parmi les éléments d'une éducation complète.

Parmi les écrivains dont nous avons parlé, les moins illustres eux-mêmes ont collaboré, au moins par quelques aperçus pénétrants et justes, par quelques vœux hardis, à la doctrine générale dont nous recherchons les principes. Ainsi, c'est à **Fleury** que nous devons la distinction fondamentale des études qui conviennent à tous et de celles qui ne conviennent qu'à un petit nombre. Le premier, il a posé avec netteté ce problème, l'un des plus délicats que la pédagogie ait à résoudre : « Où doit s'arrêter l'instruction commune à tous ? où doit commencer l'instruction spéciale? comment faire le départ des connaissances nécessaires, des connaissances simplement utiles et des connaissances accessoires, de luxe, de pure curiosité? »

C'est **l'abbé de Saint-Pierre** qui a mis en avant pour la première fois l'idée d'un ministère de l'instruction publique. Ce sont les parlementaires du dix-huitième siècle, **La Chalotais**, **Rolland**, qui les premiers ont recommandé une instruction instituée par l'État, donnée par des laïques, placée en dehors et au-dessus des partis religieux, qui ont vulgarisé l'idée de l'Université, telle que Napoléon la réalisa plus tard, en subordonnant à ses intérêts personnels et dynastiques une institution que La Chalotais et Rolland concevaient dans l'intérêt général du pays.

Pour l'éducation des femmes, les points essentiels ont été tour à tour reconnus et mis en relief. **Mme de Maintenon** et **Fénelon** ont surtout considéré dans la femme les qualités du cœur, la piété, la soumission, la bonté; ils ont admirablement compris une partie de sa

destinée, son rôle d'épouse, de mère, de chrétienne. Avec quelle justesse, avec quel bon sens, ils ont déterminé les conditions de cet idéal si élevé déjà, quoique incomplet et partiel ! S'ils ont trop peu accordé à l'éducation intellectuelle des jeunes filles, **Condorcet**, dès le dix-huitième siècle, s'est chargé de réparer leurs omissions en proposant à la femme un programme d'études très vaste, excessif même et démesurément chargé, puisqu'il réclame pour elle la même instruction que pour l'homme de sorte que le pédagogue moderne, en corrigeant, en tempérant les unes par les autres les vues un peu étroites du dix-septième siècle et les conceptions outrées de la Révolution française, se rapprocherait de la vérité absolue.

De tous les penseurs qui ont traité de l'éducation dans notre pays, il est évident que **Rousseau** reste celui auquel ta pédagogie a le plus à emprunter. Que de principes excellents, exposés dans *l'Émile*, ont accru le patrimoine des pédagogues ! C'est d'abord l'idée du développement progressif de l'enfant et du jeune homme, et, par suite, l'obligation de proportionner exactement les exercices et les études à l'âge, à l'état des facultés. C'est ensuite l'attention accordée au corps, à la santé, à la force physique. La première condition pour réussir dans la vie, n'est-elle pas, comme le dit énergiquement **M. H. Spencer**, « d'être un robuste animal » ? C'est encore la recommandation de livrer le plus possible l'enfant à lui-même, en restreignant l'action du maître, action trop souvent exagérée. C'est la pensée de faire de la nature la principale éducatrice, en se laissant guider par elle. C'est aussi le système des punitions naturelles - conséquences nécessaires des actions accomplies, réactions inévitables contre la conduite des enfants substituées aux punitions artificielles qui émanent de la volonté des parents ou des maîtres. L'enfant met du désordre dans la chambre : c'est à lui de le réparer. Il brise ou perd ses jouets : on le condamne à s'en passer ou à les remplacer sur ses économies. La jeune fille n'est pas prête pour la promenade, parce qu'elle a mis trop de temps à sa toilette : on la laisse au logis. C'est à Rousseau que remonte l'initiative de ces idées, comme l'inspiration première de presque toutes les grandes oeuvres pédagogiques de notre siècle, les essais pratiques de **Pestalozzi**, les théories de **Mme Necker de Saussure** et de ses émules.

L'éducation n'est pas seulement une question de psychologie et l'affaire propre de l'individu : c'est aussi une question de politique et le grand intérêt de la société. A ce point de vue encore, les penseurs, dont nous avons examiné les oeuvres, ont agité les problèmes et préparé les solutions. La Révolution, qu'on a accusée avec quelque injustice d'exagérer en cette matière l'idée de l'État¹, la Révolution, au contraire, a proclamé, par l'organe de **Talleyrand**, de **Condorcet**, de **Daunou**, les droits de la famille et de la personne humaine. Elle a condamné les empiétements de l'État sur la liberté des consciences : elle a enfin professé, à part quelques manifestations isolées, les sentiments du plus pur libéralisme. En outre, ce sont les hommes de la Révolution qui, les premiers, ont voulu de bonne foi généraliser l'instruction, répandre les lumières dans tous les rangs de la société, semer les écoles dans tous les villages. Ils n'ont pas voulu que, pour les classes élevées, l'instruction fût seulement un fragile vernis littéraire, l'art de bien écrire et de bien parler : ils ont poursuivi l'idéal d'une éducation morale, patriotique, qui formât l'homme, le citoyen, encore plus que le bel esprit. Ils ont réclamé pour les sciences une part égale à celle des lettres. Enfin, de même qu'ils élargissaient la base de l'instruction, en multipliant les écoles, en décrétant la gratuité, ils en élevaient d'un autre côté le faite, en organisant de grandes écoles spéciales, en créant l'Institut.

¹ « La Révolution française, en faisant table rase des institutions du passé, en ne laissant subsister en face l'un de l'autre que l'individu et l'État, se donna la tâche difficile de tout créer à nouveau sur le modèle de la pure logique. Tout ce que faisaient autrefois l'Église, les universités, les ordres religieux, les villes, les provinces, les corporations, les classes diverses, l'État dut le faire... » etc. (**M. Renan**, *Questions contemporaines*, 1868, p. 86.).

Mais il serait trop long de reprendre une à une toutes les idées que nous avons présentées à nos lecteurs dans le cours de cet ouvrage, sous le couvert des penseurs qui ont honoré ou illustré la pédagogie française. Qu'il nous suffise d'avoir montré que la pédagogie, si cultivée en Allemagne, existe chez nous aussi, dans une série d'ouvrages de bon sens ou même de génie, et qu'on peut en réunir les éléments dispersés dans les écrits des quatre derniers siècles. Ce serait assurément une folle témérité de prétendre, dans les questions pédagogiques, se passer de la tradition, et de compter, en pareille matière, sur des innovations absolues, sur une révolution complète.

Disons aussi que l'histoire de la pédagogie française ne nous présente pas seulement une succession de doctrines isolées et incohérentes : elle suit, sans en avoir conscience, une marche progressive, et se rapproche de plus en plus de l'idéal, c'est-à-dire de la nature. Dans son essai de conciliation, un pédagogue éclectique n'aurait qu'à suivre la marche du temps, et à s'inspirer de la sélection naturelle qui peu à peu efface les doctrines plus imparfaites pour les remplacer par des doctrines meilleures.

Sans qu'on puisse dire toujours au juste de qui elles émanent, des tendances générales se marquent de plus en plus dans la conscience publique. Au premier rang de ces aspirations en quelque sorte anonymes et universelles, il faut compter une propension manifeste à donner la préférence aux études pratiques et utiles sur les études agréables et de luxe. On a remarqué fort justement que, dans l'histoire du costume, le goût des parures précédait l'usage du vêtement. De même, dans l'histoire de l'éducation, il semble que les connaissances brillantes, qui ornent l'esprit, aient eu le pas sur les connaissances positives, solides, qui nourrissent véritablement l'âme humaine, qui la préparent, qui l'arment pour le combat de l'existence. Aujourd'hui encore, ne sommes-nous pas trop disposés à mettre la culture élégante d'un humaniste, habile à manier la langue de Cicéron, au-dessus de la culture sérieuse d'un industriel, d'un homme d'affaires qui sait seulement ce qui importe au succès de ses entreprises? C'est à ce goût, à cette prédilection pour l'éducation du luxe, que nous devons le succès continu, la vogue des études latines, études excellentes pour ceux qui peuvent en profiter et en jouir, mais auxquelles s'attachent à tort des jeunes gens qui n'ont pas la moindre vocation littéraire. C'est pour la même raison que les parents dédaignent le plus souvent l'enseignement primaire supérieur, encore frappé d'un injuste discrédit auprès de l'opinion publique. Si nous considérons l'éducation des femmes, la prédominance du superflu sur l'utile est encore plus frappante. Tout ce qui est de décoration, si je puis dire, pour l'esprit comme pour le corps, est en honneur chez les femmes, et pour l'éducation, comme pour la toilette, le sexe sacrifie trop souvent la réalité à l'apparence. Mais tous ces défauts tendent à disparaître. Dans l'*Emile* de **Rousseau**, dans un grand nombre d'écrits du dix-huitième siècle, dans les projets des révolutionnaires, et, en général, dans nos moeurs, dans nos habitudes, on voit percer, quelquefois avec excès, le désir tout contraire de substituer aux études purement décoratives, qui ont surtout pour but l'approbation et l'applaudissement, des connaissances plus directement utiles, qui assurent le bien-être de l'individu, et qui lui rendent plus facile l'accomplissement de ses devoirs².

Le progrès historique de la pédagogie a eu pour résultat d'établir un certain nombre de lois générales, définitives, dont on ne peut plus s'écarter. Mais, en même temps que les pédagogues comprenaient mieux la nécessité des règles fixes, ils s'habituèrent à proscrire les préceptes uniformes, j'entends les lois absolues, imposées tyranniquement à tous, sans aucune appropriation aux besoins, aux aptitudes, à la destination sociale de chaque individu. Au temps où, dans chaque société, ne régnait qu'un seul dogme religieux, une seule foi politique, où la diversité des croyances n'existait pas, l'éducation pouvait sans inconvénient être la même pour tous. Tout le monde d'ailleurs n'était pas appelé aux bienfaits de

² Cette tendance utilitaire se marque avec force dans le livre de **M. H. Spencer**, *De l'éducation intellectuelle*.

l'instruction. Les quelques privilégiés qui étudiaient pouvaient sans difficulté faire de l'étude du latin le principal, l'unique objet de leur éducation. Le caractère nouveau de la société moderne, en supprimant les privilèges pour l'instruction comme pour le reste, en faisant de l'instruction le bien commun de tous, a rendu nécessaire la multiplicité des méthodes. On comprend enfin que, s'il y a dans l'éducation des parties essentielles, humaines, qui doivent être communes à tous, il doit y avoir aussi un grand nombre d'éducatrices spéciales, adaptées au but particulier qu'il s'agit d'atteindre.

D'autres tendances encore éclatent avec force dans les travaux de la pédagogie moderne, et accentuent le contraste de l'éducation présente avec l'éducation du passé. D'abord on cherche davantage à plaire à l'élève, à lui rendre l'acquisition de la vérité agréable et facile. On propose d'abrèger le temps des classes. On laisse à l'enfant plus de loisir pour la lecture personnelle, pour la promenade, pour les exercices physiques. On ne le condamne pas à être, toujours l'esclave des livres. On l'exerce à observer, à penser par lui-même. On lui montre les choses elles-mêmes, et non pas seulement les formules abstraites qui les représentent. On lui enseigne plus de faits, moins de règles générales³. On l'oblige à faire sortir lui-même des particularités qu'il a observées la loi qui les domine. On s'efforce de suivre dans la progression des études le mouvement de la nature. On sait que les sciences ne conviennent pas toutes à tous les âges, de même que tous les aliments ne conviennent pas à l'estomac d'un enfant. On cherche à deviner les goûts de l'élève, parce que l'on a compris que le plaisir causé à l'enfant par telle ou telle étude est un signe certain que son esprit est en état de se l'assimiler. On tient compte de ses répugnances, parce qu'elles attestent que les enseignements qui dégoûtent et qui rebutent ont été présentés trop tôt à une intelligence mal préparée ou lui ont été présentés sous une forme mauvaise. Comme le dit justement **M. H. Spencer** : « L'ascétisme disparaît de l'éducation comme de la vie. » On se défie de plus en plus de cette instruction superficielle, qui consiste simplement à retenir des mots à l'aide de la mémoire. On veut que l'instruction pénètre au plus profond de l'âme, qu'elle soit non pas une parure extérieure, mais la substance même de notre être.

Un des caractères les plus intéressants de la pédagogie moderne, c'est qu'elle exige, à mesure qu'elle progresse, plus de connaissances et une érudition plus vaste. C'est la conséquence naturelle du développement des sciences. Tout n'est pas à louer dans cette propension très prononcée à surcharger les programmes d'étude et à encombrer le cerveau des enfants. Il y a des gens qui semblent croire que, pour un homme de notre époque, l'éducation consiste à savoir tout ce qui a été pensé avant lui, tout ce qu'on pense de son temps, à emmagasiner toutes les vérités scientifiques, à faire collection de toutes les beautés littéraires. L'imagination des fabulistes et des faiseurs de contes a souvent représenté les fées accourant en foule à la naissance des hommes privilégiés pour donner chacune à leur protégé la qualité dont elles étaient les dispensatrices. Aujourd'hui, ce ne sont plus les fées qui entourent l'enfant; ce sont les savants, les savants de toute espèce, chacun exigeant que l'élève apprenne de lui la science particulière qu'il a cultivée. Il faudrait, d'après eux, que l'intelligence humaine fût le résumé de la science universelle. Qui ne voit qu'il y a là un préjugé dangereux, et que, en imposant à l'enfant un prodigieux effort d'esprit, on risquerait de fatiguer son intelligence sans la nourrir⁴ ? Qu'on renonce à de telles

³ Voyez, sur les leçons de choses, une récente conférence de M. Buisson sur l'enseignement intuitif. (Conférences pédagogiques faites aux instituteurs délégués à l'Exposition universelle en 1878. Paris, 1878, p 325).

⁴ Ce n'est que dans des cas exceptionnels, et quand on a affaire à des intelligences d'élite, qu'un pareil excès de travail peut être inoffensif et même profitable. Donnant un exemple qui devrait être suivi, et dont la généralisation fournirait de précieux matériaux à la science de l'homme, Stuart Mill raconte longuement dans ses *Mémoires* l'histoire de ses premières études. Son père ne s'y inspirait guère du précepte qui recommande de proportionner le travail à l'âge et aux forces de l'enfant : l'éducation de Stuart Mill fut une éducation surmenée, qui rappelle l'éducation fantastique de

prétentions. Qu'on cesse d'admirer des tours de force comme ceux que cite **Mgr Dupanloup** : « Un élève a récité le *Télémaque* tout entier... Un autre a écrit une analyse grammaticale qui renfermait plus de soixante mille mots grecs et français... » Qu'on revienne à la vieille maxime : *Non multa, sed multum*.

Toutes les tendances que nous venons d'énumérer témoignent sans doute des progrès constants de la pédagogie. Mais quelques-unes présentent des dangers; d'autres, que nous ne rappelons pas, sont tout à fait mauvaises. Même les meilleures d'entre elles ont besoin d'atteindre à plus de précision et d'être coordonnées dans un système bien lié. Pour arriver à établir cette conciliation souhaitable, pour faire un choix décisif entre les bonnes et les mauvaises méthodes, pour constituer enfin une pédagogie rationnelle, il n'y a qu'un moyen, laisser là l'histoire et consulter la psychologie, c'est-à-dire la science de la nature humaine. L'éducation est la maîtresse des hommes, mais l'éducation elle-même doit être l'élève de la psychologie.

Gargantua, telle que Rabelais l'a décrite. La précocité de ce grand esprit rendit possible de bonne heure une accumulation d'études sous le poids desquelles auraient pli, des têtes moins bien organisées. A douze ans, il composait une histoire romaine; à sept ans, il avait lu Platon. Mais si on élimine de cette éducation les particularités dues à une puissance exceptionnelle de l'intelligence, on y retrouve l'application de quelques-unes des maximes fondamentales de la pédagogie, par exemple l'habitude donnée à l'élève de s'instruire par un effort personnel : « Mon père s'efforçait de mettre en jeu mes facultés en me faisant tout trouver par moi-même. » (*Mes Mémoires*, trad. Cazelles, p. 27.).