

N^{os} 127-128

Juillet-Aout 1933

LA BROCHURE MENSUELLE

PARAIT LE 15 DE CHAQUE MOIS

Rédaction et Administration : BIDAULT, 59, Rue de Bretagne, Paris-7
Tél. Archives 65-24 Compte Chèques Postaux 239-02

| ABONNEMENT ANNUEL, 12 fr. |

SÉBASTIEN FAURE

PROPOS d'ÉDUCATEUR

Modeste Traité

d'Éducation physique, intellectuelle et morale

Groupe de Propagande par la Brochure

Au Lecteur,

Nous estimons que la diffusion des principes libertaires, que le libre examen et la juste critique de ce qui est autour de nous ne peuvent que favoriser le développement intégral de ceux qui nous liront.

Montrer combien l'autorité est irrationnelle et immorale, la combattre sous toutes ses formes, lutter contre les préjugés, faire penser. Permettre aux hommes de s'affranchir eux-mêmes d'abord, des autres ensuite ; faire que ceux qui s'ignorent naissent à nouveau, préparer pour tous, ce qui est déjà possible pour les quelques-uns que nous sommes, une société harmonieuse d'hommes conscients, prélude d'un monde de liberté et d'amour.

Voilà notre œuvre ; elle sera l'œuvre de tous si tous veulent, animés de l'esprit de vérité et de justice, marcher à la conquête d'un meilleur devenir.

Camarades, aidez-nous, en souscrivant de nombreux abonnements à « *La Brochure Mensuelle* ».

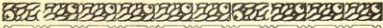
Pour la France: un an, 12 francs; six mois, 6 francs, donnant droit à 5 ou 10 brochures par mois.

Abonnement d'essai : un exemplaire chaque mois, 3 fr. 50.

Contre un timbre de 0 fr. 50, nous expédions 3 brochures différentes à titre de spécimens.

Abonnement Extérieur, tarif postal réduit : 1 exemplaire chaque mois 4.50, 2 exemplaires 6.75. — Nations sans accord postal : 1 exemplaire chaque mois 6.00, 2 ex. 8.50.

Pour les envois de fonds, utilisez toujours le chèque postal : *Bidault-Paris*, 239-02, c'est le moins cher, le plus certain.



Propos d'Éducateur⁽¹⁾

L'ÉDUCATION

DONNEES GENERALES

On aurait peine à imaginer le nombre considérable de personnes qui, de vive voix ou par correspondance, nous ont exprimé le désir d'être renseignées sur les procédés pédagogiques et les méthodes éducatives en usage à la Ruche.

Ils sont légion déjà : les professeurs des deux sexes qu'intéressent ces procédés ; les pères et mères de famille qui préoccupent ces méthodes et qui, les uns et les autres, s'inquiètent des résultats obtenus.

Ce n'est pas que, à la Ruche, nous ayons inventé quoi que ce soit, ce n'est pas que nous nous flattions d'opérer des miracles. Nous n'avons pas cette sottise vanité.

Les systèmes d'enseignement et d'éducation que nous mettons en pratique, nous savons que, depuis longtemps, des philosophes considérables, de profonds penseurs, des moralistes clairvoyants et des sociologues émérites en ont

(1) *Explication nécessaire.* — J'ai fondé, en 1904, une œuvre de solidarité et d'éducation à laquelle j'ai donné le nom de « La Ruche ».

Cette œuvre a été une sorte de laboratoire dans lequel, mes collaborateurs et moi, nous avons expérimenté les procédés pédagogiques et les méthodes éducatives dont il est question dans ce modeste traité d'Éducation physique, intellectuelle et morale.

C'est par suite de cette circonstance que, maintes fois, dans cette brochure, il est parlé de cette œuvre que, comme tant d'autres, la Guerre infâme et maudite a tuée. — SÉBASTIEN FAURE.

émis et propagé le principe ; nous n'ignorons pas que quelques éducateurs éminents en ont tenté l'application (1).

Notre seul mérite est d'avoir fondé un milieu spécial répondant aux exigences de la mise en pratique, d'avoir su préserver ce milieu de toute ingérence officielle susceptible de nuire à la loyauté et à la correction d'une telle tentative, enfin et surtout d'avoir eu et de conserver le courage — plus difficile et plus rare qu'il semble — de méconnaître les traditions, d'affronter les railleries des uns, les dénigrements des autres et les hostilités systématiques du plus grand nombre.

L'idée que chacun se fait des conditions qui doivent présider à l'éducation de l'enfant et déterminer les méthodes à employer s'inspire nécessairement de l'opinion qu'il a de l'enfant lui-même : de ses prédispositions, de ses tendances, de ses penchants, de ses aptitudes.

Le pessimiste dit : « L'enfant naît méchant, enclin aux plus détestables instincts, porté aux mouvements les plus répréhensibles. » Et il en conclut que le régime éducatif doit être austère, rigoureux, sévère, impitoyable.

L'optimiste dit : « L'enfant naît bon : naturellement doux, affectueux, reconnaissant, sensible et solidaire. » Et il conclut de cela qu'il convient de l'abandonner entièrement à sa nature, de laisser agir sans contrainte ses prédispositions et que le régime éducatif doit être tout de douceur, d'indulgence et de laisser-faire.

Je ne partage ni le pessimisme du premier, ni l'optimisme du second ; je suis à égale distance de ces deux absolus qui, l'un et l'autre, procèdent, à l'insu de leurs auteurs, d'une conception religieuse, ou, pour le moins, métaphysique, ne tenant compte d'aucune des réalités contingentes qui constituent la vie.

L'enfant n'est ni bon ni méchant

Dire que l'enfant naît mauvais, c'est une erreur. Dire que l'enfant naît bon, c'en est une autre.

Je ne parle pas ici, bien entendu, de certains enfants qui, originellement, c'est-à-dire par suite de leur ascen-

(1) Le plus remarquable de tous est, sans contredit, Paul Robin, ex-directeur de Cempuis, sacrifié, par le Gouvernement, aux abominables campagnes menées contre son œuvre par l'Eglise et ses suppôts.

dance et de leur tempérament, sont particulièrement portés vers le bien ou le mal. Ce sont des exceptions, et une opinion ne saurait s'appuyer sur des cas exceptionnels ou des « espèces » rares.

Je parle de l'immense majorité des enfants sur qui l'observation s'établissant peut et doit parvenir à la formulation raisonnée d'une règle.

Et je dis : « Quand il vient au monde, quand son existence est comme une page blanche sur laquelle rien encore n'est écrit, l'enfant n'est ni bon, ni mauvais. Il est l'un et l'autre. Héritier de toutes les générations antérieures, il porte en soi, à l'état de germes, toutes les qualités et tous les défauts des ascendants : toutes leurs vertus et tous leurs vices, toutes leurs forces et toutes leurs faiblesses, toutes leurs ignorances et tout leur savoir, toutes leurs férocités et toutes leurs mansuétudes, toutes leurs défaites et toutes leurs victoires, toutes leurs grandeurs et toutes leurs bassesses, toutes leurs vaillances et toutes leurs lâchetés, toutes leurs révoltes et toutes leurs soumissions, tous leurs progrès et tous leurs reculs, toutes leurs sublimités et toutes leurs misères.

Il est capable des mouvements les plus sensés comme des gestes les plus déraisonnables ; il est apte aux actions les plus nobles comme aux plus viles ; il peut s'élever jusqu'aux sommets comme il peut rouler vers les abîmes.

De ce petit être amorphe, inconsistant, frêle et éminemment impressionnable, l'éducation et le milieu social feront ce qu'il sera par la suite.

Et il est insensé de prétendre qu'il est bon ou mauvais ce « paquet de chair et d'os » que détermine, dès le premier souffle, l'hérédité, et que détermineront par la suite l'éducation et le milieu social. L'exactitude de ce point de vue s'impose à tous, même à ceux qui, en principe, s'en proclament les adversaires.

Raisonnons.

Si l'enfant naît foncièrement bon, s'il suffit, pour qu'il devienne raisonnable, éclairé, équitable, sincère, de l'abandonner à ses propres instincts, si de ces prédispositions doivent sortir spontanément et sans effort, telle l'eau jaillissant de la source, toutes les splendeurs intellectuelles et toutes les beautés morales, gardons-nous de nous occuper de son développement. Nous risquons d'entraver celui-ci ou de l'altérer.

Par contre, si l'enfant naît profondément, irréductiblement méchant, injuste, menteur, despotique, vaniteux,

pervers, de quoi servent les efforts tentés dans le but de le rendre bon, juste, doux, franc, modeste, généreux, indulgent et secourable aux faibles ? Pourquoi dépenser tant de soins et consacrer tant d'efforts en vue d'un résultat impossible ?

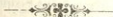
Importance capitale de l'Éducation

Le labeur éducatif auquel tous les esprits attachent une haute valeur, une portée capitale atteste que chacun a conscience, en fait, que le petit être qui est appelé à en être le bénéficiaire n'est ni exclusivement bon, ni exclusivement méchant, mais qu'en réalité il est, à la fois, l'un et l'autre.

Et l'effort colossal qu'on réalise, de nos jours, dans toutes les parties du monde civilisé, l'accroissement constant et formidable des budgets destinés à l'éducation des petits, les centaines de projets dont sont saisis journellement les assemblées parlementaires, l'intérêt passionné avec lequel son examiniées et débattues par tous les éducateurs les réformes et améliorations touchant à l'enseignement et à la formation morale des jeunes générations, sont la preuve éclatante de l'importance incomparable qu'il est sage d'attribuer à l'éducation.

Qui tient l'enfant tient l'humanité tout entière

C'est de la somme des connaissances, des idées, des considérations, des procédés et des méthodes dont l'éducation aura déposé le germe dans son cerveau que sortira, quelque jour, toute la vie pensante de l'adulte. C'est des pratiques qui lui seront devenues familières quand il était garçonnet ou fillette, des conseils qu'il aura reçus, des exemples qu'il aura eus sous les yeux, des impressions éprouvées, des influences ressenties que sortira, plus tard, sa conduite.



LE ROLE DE L'EDUCATEUR

Il suffit, mais il est nécessaire de comprendre et d'admettre ce qui précède pour concevoir nettement et le rôle de l'éducation et le devoir de l'éducateur.

Le rôle de l'éducation, c'est, à la fois, de paralyser, chez l'enfant, d'étouffer, de tuer si possible les prédispositions mauvaises, les tendances fâcheuses, et de stimuler, de développer, de fortifier jusqu'à leur épanouissement intégral les heureuses dispositions, les aptitudes fécondes, les poussées généreuses, les nobles élans.

La mission de l'éducateur, c'est de mener de front et parallèlement ce labeur en partie double : étouffer les instincts nuisibles et cultiver les germes utiles.

Et, dans ce but, il a l'obligation de ne pas perdre de vue, un seul instant, que c'est lui qui se doit à l'enfant et non l'enfant à lui ; qu'il est fait pour l'enfant et non l'enfant pour lui ; qu'il ne doit marchander ni son temps, ni sa peine ; qu'il doit être moins soucieux de ses convenances personnelles, de sa tranquillité, de sa satisfaction, de ses intérêts propres que de ceux de l'enfant ; que, si faible, si chétif, si désarmé que soit l'enfant, celui-ci doit être, à ses yeux, un adulte en croissance, une personnalité en formation dont il a la charge ; que, quel qu'il soit, d'où qu'il vienne, l'enfant qui lui est confié a droit à ses soins, à son affection autant que s'il était son propre enfant ; que, en réalité, il en devient véritablement le père, puisqu'il a assumé la tâche de veiller sur lui inlassablement, pour l'aider à naître à la vie consciente, à se développer, à se fortifier, à s'entraîner vers les sentiments élevés et les pratiques saines et vivifiantes.

Le corps, l'esprit et le cœur de l'enfant doivent être, pour l'éducateur, comme l'enclos sacré où, jamais découragé, quelque rude que soit la besogne, il a le devoir de nettoyer, désherber, bêcher, semer, éclaircir, transplanter, émonder, tailler, greffer, soutenir, protéger, arroser, cueillir, afin que, dans ce jardin dont il est responsable, s'épanouissent les fleurs parfumées et mûrissent les fruits savoureux.

Tel est, selon moi, le rôle de l'éducation ; telle est la mission de l'éducateur.

Telles sont les données générales dont nous nous inspirons, mes collaborateurs et moi, dans l'accomplissement

quotidien de la tâche que nous nous sommes volontairement assignée, dans le choix et l'application des méthodes que nous y employons.

Ces principes essentiels maintenant fixés, il convient de faire connaître de quelle façon, pratiquement, il est possible de s'y conformer.

NOTRE PROGRAMME

Par la vie au grand air, par un régime régulier, l'hygiène, la propreté, la promenade, les sports et le mouvement, nous formons *des êtres sains, vigoureux et beaux.*

Par un enseignement rationnel, par l'étude attrayante, par l'observation, la discussion et l'esprit critique, nous formons *des intelligences cultivées.*

Par l'exemple, par la douceur, la persuasion et la tendresse, nous formons *des consciences droites, des volontés fermes et des cœurs affectueux.*

Ce programme est celui que nous n'avons cessé d'affirmer.

Embrassant l'éducation dans son triple domaine : physique, intellectuel et moral ; tenant compte de la nécessité de développer intégralement le corps, l'intelligence et la conscience, en un mot l'être tout entier, il comprend trois parties :

- 1° L'éducation physique ;
- 2° L'éducation intellectuelle ;
- 3° L'éducation morale.



I. — L'EDUCATION PHYSIQUE

Avant toute culture concernant l'esprit ou le cœur, il sied de doter l'enfant d'une santé florissante.

D'abord, l'ordre chronologique l'exige : avant que de penser et de vouloir, l'enfant mange, boit, respire, se meut, dort ; il existe ; et il ne naît à la vie intellectuelle et morale que lorsque son corps a atteint un certain développement, lorsqu'il possède déjà quelque robustesse et endurance, lorsqu'il est parvenu à ce qu'on appelle l'âge de raison.

Ensuite, je mets au défi le pédagogue le plus consommé et le moraliste le plus avisé de situer dans un corps chétif, dans un organisme malade ou maladif, une pensée claire, une volonté forte.

Le « *men sana in corpore sano* » (1) des anciens reste l'expression d'une incontestable et élémentaire vérité.

Au surplus, pour être sage et prévoyant, l'éducateur doit procéder à la façon de l'architecte sérieux.

Avant de bâtir, et surtout quand il se propose d'édifier un monument vaste, majestueux et solide, l'architecte multiplie les fouilles, les sondes, et ce n'est que lorsqu'il a acquis la certitude que le sol est dur et résistant, qu'il se décide à édifier.

De même, avant de jeter les fondements de la structure intellectuelle et morale qu'il se propose d'édifier, l'éducateur sérieux doit s'assurer que le sol est résistant, je veux dire que l'enfant est sain et bien portant, faute de quoi, exposés à de constantes faiblesses ou à de brusques et périodiques crises dans le domaine physique, l'intellect et la volonté resteront fatalement indécis et fragiles (2).

Air pur et vivifiant, nourriture saine et suffisante, régime régulier, propreté, précautions hygiéniques, exercices physiques : promenades, jeux au grand air, gym-

(1) « *Une pensée saine dans un corps sain.* »

(2) Cela est si vrai que tous les hommes de quelque valeur qui s'occupent du problème éducatif, sont d'avis qu'il est nécessaire de séparer des enfants normaux et de grouper à part, dans des établissements spéciaux où ils bénéficieraient d'un traitement particulier, tous les petits atteints d'une tare originelle de quelque gravité : 1° parce que cette tare les rend incapables, en dépit de tous les efforts tentés par eux ou par les Maîtres, de marcher de pair avec les normaux ; 2° parce que le contact incessant des tarés influence défavorablement le développement des normaux.

nastique, sports, etc., tout cet ensemble de conditions indispensables à un bon état de santé est connu de tous. Mais combien peu d'enfants, hélas ! même parmi les favorisés de la fortune, sont appelés à vivre ces conditions !

Air pur et vivifiant

La Ruche est située en pleine campagne, sur un plateau auquel on accède par une pente insensible. Le domaine de 25 hectares, sorte de vaste clairière pratiquée dans l'immense forêt de Rambouillet, est ceinturé de bois. Circulant librement, filtrant à travers les chênes, les sapins, les hêtres, les bouleaux, l'air y arrive extraordinairement pur et vivifiant. Pas de ces immenses cheminées qui déversent sur les agglomérations ouvrières la maladie et la mort prématurée. Rien de cette existence de fièvre qui tient le système nerveux en perpétuelle surexcitation, existence qu'entraîne le séjour dans les grands centres.

Et cet air pur et vivifiant pénètre dans l'habitation dont les portes et les fenêtres ne sont fermées que lorsque le nécessitent la violence du vent ou la rigueur de la température. Dans la maison comme au dehors, il caresse le visage, il emplit les poumons, il stimule les muscles.

Alimentation saine

L'alimentation joue un rôle important dans le développement physique de l'enfant ; elle doit être simple, variée et suffisante. De la viande, une fois par jour seulement, et encore est-il préférable qu'il n'en mange pas tous les jours ; beaucoup de soupe, beaucoup de légumes, des légumes verts surtout, du laitage, des fruits crus ou cuits ; pas de vin pur, pas de café, pas de liqueur. C'est l'accoutumer aux excitations artificielles que ces boissons provoquent et les lui rendre, par avance, nécessaires dans l'avenir.

L'alimentation doit être suffisante : ni pas assez, ni trop ; l'insuffisance et l'excès sont également à redouter.

Presque toujours l'excès n'est que la suite de la privation. Quand des enfants s'assoient chaque jour à une table où il leur est donné de manger à leur faim et de boire à leur soif, ils s'habituent promptement à se rationner d'eux-mêmes et tout naturellement ils s'accoutument à ne plus manger quand ils n'ont plus faim, à cesser de boire quand ils ont cessé d'avoir soif.

Régime régulier

Le plus important, c'est la régularité dans le régime : se lever et se coucher à des heures régulières, variant quelque peu selon la saison ; manger, chaque jour, aux mêmes heures ; aux mêmes heures aussi, jouer ou étudier, travailler ou se distraire. Sachant, à tout instant, ce qu'il doit faire, l'enfant échappe à l'ennui des longues heures de désœuvrement ou d'attente ; son corps et son esprit contractent sans effort et à son insu l'habitude des pratiques régulières correspondant, par la satisfaction, au moment voulu, des besoins ressentis, à l'équilibre désirable de ses activités, au développement rationnel et harmonique de ses énergies.

L'emploi régulier du temps prédispose étonnamment l'enfant à l'ordre, à la méthode, à la ponctualité ; il entraîne sa mémoire au souvenir des mille choses qu'il doit faire, sans qu'il soit indispensable qu'on le lui rappelle sans cesse.

Voici, à titre d'indication, comment, à la Ruche, est fixé l'emploi du temps.

Levés vers sept heures du matin, les enfants se couchent vers neuf heures du soir. Ils ont donc dix heures de repos, et, fatigués par une journée de travail, d'exercices et de **jeux** au grand air, ils utilisent fort bien ces dix heures **de lit**.

De sept heures du matin à neuf heures du soir, la journée est divisée de la manière suivante :

Matinée : de 7 h. à 8 h., toilette, services divers et petit déjeuner (soupe ou lait) ; de 8 h. à 11 h., cours et études (1) ; à 11 h., déjeuner (soupe, viande, légumes, dessert) ; puis récréation.

Après-midi : de 1 h. à 4 h., cours et études (1) ; à 4 h., goûter (pain avec chocolat, fromage, miel, fruits, confitures, selon la saison) ; de 5 à 6 h., cours et études.

Soirée : à 6 h., dîner (soupe, légumes, dessert) ; ensuite, récréation jusqu'à 8 h. 30 ; de 8 h. 30 à 9 h., soins de propreté, puis coucher.

(1) Ces heures consacrées aux cours et à l'étude sont coupées par de fréquentes récréations, car nous savons, par expérience, que l'enfant n'est pas capable d'une attention prolongée. Quand il a épuisé la somme d'attention utile que la nature a mise en lui, il est sage, si l'on veut qu'il travaille avec plaisir et avec fruit, de lui accorder quelques instants de distraction et de mouvement.

Soins de propreté

On sait quelle influence exercent sur la santé les soins hygiéniques ; ce qu'on sait moins c'est la place énorme qu'occupent parmi ces soins, ceux de propreté.

Aussi, matin et soir — sans compter chaque fois qu'il en a besoin au cours de la journée — l'enfant doit procéder aux ablutions que nécessite l'entretien de toutes les parties de son corps en état de propreté.

Il ne suffit pas qu'il se lave les mains, le visage, les oreilles, le cou et toutes les parties du corps exposées à tout instant à l'air et à la vue. Cette propreté simplement apparente est indispensable, sans doute ; mais l'autre, celle des parties du corps que couvrent les chaussures et les vêtements, est bien plus importante pour la santé de l'enfant.

Il court, joue, se traîne par terre ; il ramasse chaque jour une quantité appréciable de poussière qui se glisse jusqu'à la peau et s'y colle. Il s'anime, il s'échauffe, il transpire ; la sueur se mêle à la poussière, forme un corps gras et compact qui, à la longue, s'incruste dans l'épiderme et empêche les pores de la peau d'exécuter leur fonction.

Quantité de malaises, d'indispositions qui peuvent insensiblement déterminer des troubles graves et dégénérer en maladies sérieuses proviennent de ce fait.

A la Ruche, chaque semaine, les enfants prennent un bain en hiver, et plusieurs en été, si le temps le permet. De plus, chaque soir, avant de se mettre au lit, on veille à ce qu'ils se lavent à fond des pieds à la tête, et ils ne vont se coucher qu'après avoir subi une minutieuse inspection.

Il va de soi que, chaque matin, en se levant, ils se lavent encore, comme ils se nettoient les mains avant de se mettre à table.

Exercices physiques

Mais s'il faut qu'avant tout, l'enfant soit bien portant, il est désirable qu'il soit fort, actif et résistant.

Les exercices physiques : jeux, sports, gymnastique, promenades ont pour but non seulement de le distraire, de l'amuser, mais encore de le fortifier et d'accroître son endurance.

De tous les sports, c'est la marche que je considère comme le meilleur. La plupart des autres exercices physiques ne développent qu'une partie de l'organisme ; s'exerçant sur cette partie, ils la fortifient, exceptionnellement, mais parfois au détriment des parties négligées qui, ne fût-ce que par comparaison, se trouvent infériorisées.

La marche a l'avantage de mettre en mouvement tout le corps et d'exercer rythmiquement toutes les parties de l'organisme : jambes, bras, poumons, estomac, reins, etc.

Il est bon d'observer fréquemment où en est le développement physique de l'enfant, et il n'est pas impossible de mesurer celui-ci d'une façon rigoureuse, mathématique.

Outre les tractions des bras, les sauts en hauteur et en longueur, les exercices d'haltères, les jeux d'adresse et de précision, le calcul des distances parcourues à pied et du temps mis à les parcourir, etc., etc., qui peuvent être consignés sur des états comparatifs dont l'étude est de nature à renseigner l'éducateur très exactement sur ce que l'enfant gagne en vigueur, adresse, agilité et endurance ; il importe de peser et de mesurer l'enfant assez fréquemment, par exemple tous les trois mois.

Développement en poids et taille

On voit ainsi ce qu'il gagne en poids et en taille. Il serait inquiétant, en dépit de toutes les apparences de la santé, qu'un enfant restât stationnaire et que, à l'âge où normalement il doit acquérir de la taille et du poids, l'état comparatif n'indiquât aucun gain, ou ne fit mention que d'un gain trop faible. Grâce à cet ensemble de conditions que nous avons la bonne fortune de pouvoir réaliser à la Ruche, nos enfants jouissent d'une santé magnifique. Ils sont, pour leur âge, de façon générale, exceptionnellement sains, robustes, adroits, agiles et endurants.

Leurs corps se développent librement (pas de corsets pour nos filles) et acquièrent rapidement une vigueur, une souplesse, une grâce et une beauté singulières.

La vraie beauté chez l'enfant

Je ne parle pas de cette beauté classique, académique, officielle, qui réside dans la délicatesse ou la régularité

des traits et du visage, dans la distinction calculée des mouvements, dans la finesse des attaches, dans l'élégance de la démarche, dans le charme conventionnel du regard ou du sourire ; je parle de cette physionomie ouverte, expressive, animée, qui reflète, sans apprêt, spontanément, des sensations multiples et variées, de ces yeux limpides, de ce regard pur et franc qui n'abrite aucune arrière-pensée et atteste la sincérité et la confiance, de ces corps vigoureux et agiles, de ces mouvements vifs et harmonieux qui décèlent la force, la souplesse et la décision.

La véritable beauté, chez l'enfant, la voilà.

Les nôtres la possèdent.

II. — L'EDUCATION INTELLECTUELLE

L'éducation intellectuelle est tenue pour plus délicate et plus complexe que l'éducation physique.

Il est certain que la besogne, ici, est un peu plus subtile. Le travail de développement s'opérant à l'intérieur, les résultats n'en frappent pas les yeux aussi nettement ; cela n'est pas douteux.

Mais, encore qu'il soit plus malaisé de distinguer et de suivre régulièrement la marche des progrès accomplis et d'en mesurer mathématiquement la valeur, il est relativement facile à l'éducateur attentif de s'en rendre compte et de les apprécier quasi rigoureusement.

Ne peut-il pas, sans trop de difficulté, constater si la curiosité chez l'enfant s'éveille, si son activité cérébrale s'intensifie, si sa faculté de compréhension s'amplifie, si sa mémoire, mieux entraînée, devient plus rapide et plus fidèle, si son imagination, guidée par l'observation des réalités, est de moins en moins sujette aux écarts, aux divagations ; si son jugement se forme, si ses connaissances deviennent plus nombreuses et plus sûres ?

Evidemment, il le peut.

Donc, à l'aide d'une attention soutenue, il lui est possible de suivre le développement intellectuel de l'enfant presque aussi aisément et exactement que son développement physique.

La salle d'étude

L'enfant peut et doit s'instruire en tous lieux comme en toutes circonstances : dehors comme dedans, en promenade, au jeu, à table, comme en classe : conversations, promenades, lectures, voyages, tout doit et peut lui être une occasion précieuse d'accroître ses connaissances. Ce sont souvent les enseignements et les renseignements qui lui sont donnés au hasard des circonstances qui le frappent le plus et l'éclairent le mieux.

Cependant il est un endroit spécialement réservé à l'étude, parce que c'est là que sont réunis les divers objets dont il a constamment besoin pour étudier : table, encrier, papier, plumes, crayons, règles, tableaux noirs, cartes géographiques, livres, etc.

Le plus souvent, dans les grandes villes surtout, la salle d'étude est une pièce froide, triste, nue, sans décoration d'aucune sorte, encaissée au rez-de-chaussée d'un immeuble entouré lui-même de murs très élevés et sans autre vue sur l'extérieur qu'une petite cour assez petite où végètent quelques arbres rabougris.

C'est pourtant dans cette salle que maîtres et élèves doivent passer, chaque jour, de longues heures.

Les enfants y sont souvent entassés, à l'étroit, serrés les uns contre les autres, chacun étant dans l'impossibilité de prendre un peu d'aisance sans que ses voisins en soient incommodés.

Ces conditions sont fâcheuses ; elles compliquent singulièrement la tâche de l'éducateur.

Dans ces classes bourrées d'enfants, il n'y a pas que les corps qui s'étiolent, les intelligences aussi.

Voici comment une salle d'études devrait être aménagée : aux murs, une très jolie décoration représentant l'enfant au travail, à l'étude et au jeu. De couleurs fraîches, d'un trait vif, ces peintures pleines de lumière, de mouvement et de vie, donneraient une impression de gaieté qui enlèverait à la salle d'études tout caractère grave et fastidieux ; elles lui donneraient au contraire un aspect riant et doux qui prédisposerait l'enfant à s'y plaire et à trouver attrayant ce qu'il y vient faire.

Les salles d'étude devraient être situées au premier étage pour que, par les fenêtres, le plus souvent ouvertes, le regard s'étendit à perte de vue sur la campagne. Je ne crois pas me tromper en avançant que le spectacle des

vastes horizons est de nature à amplifier l'intelligence, et à favoriser la puissance imaginative tout en la retenant dans les limites de la réalité.

Peu d'enfants pour un seul Maître

C'est aussi une condition indispensable de bon travail que le petit nombre d'enfants confiés à un seul éducateur.

Est-il possible qu'un instituteur s'occupe *utilement* de cinquante ou soixante élèves ? A-t-il seulement le temps matériel de surveiller de près le travail de chacun d'eux ? Peut-il les interroger tous aussi souvent qu'il le faudrait ? Lui est-il possible de corriger avec soin le devoir de chacun ? Est-il même en état de connaître de chacun d'eux : ses aptitudes, ses défauts, son caractère, ses points forts et ses points faibles ?

Autant de questions — et je pourrais en allonger la liste — auxquelles on doit répondre par la négative.

Sans compter que, le plus souvent, quand le professeur a réussi, au bout d'une année d'observations patientes, minutieuses et réitérées, à se familiariser avec les qualités et les défauts de ses élèves, ceux-ci lui sont enlevés et sont confiés à un autre pour qui ce labeur d'attention soutenue sera à recommencer.

Ah ! combien désirable il est que l'éducateur n'ait à s'occuper que d'un nombre restreint d'enfants, qu'il les prenne dès le début et qu'il les suive jusqu'au bout !

Travail varié

Peu d'enfants sont capables d'une attention prolongée. Il est rare que, au bout d'une heure, l'élève n'ait pas épuisé la somme de recueillement, de silence, d'immobilité et d'effort studieux dont il dispose. Quand il en est là, il cesse d'écouter avec profit et de travailler avec goût. Il convient, alors, s'il est tout petit, de lui donner quelques instants de récréation, s'il est déjà grand et mieux entraîné à l'étude, de varier ses occupations, en faisant succéder au cours ou au devoir qui prend fin, une étude très différente, par exemple : le dessin à l'orthographe, une rédaction au calcul, un exercice d'imagination à un exercice de mémoire.

Voici, à titre d'indication, l'emploi du temps réservé aux études, pour les enfants de la Ruche ayant en moyenne de onze à treize ans.

EMPLOI DU TEMPS⁽¹⁾

JOUR	MATINEE		APRES-MIDI	
	HEURES	COURS	HEURES	COURS
Lundi .. (Voir note)	8½ à 9½	Arithmétique.	1½ à 2	Dessin.
	9½ à 10	Récréation.	2 à 3	Grammaire.
	10 à 11	Histoire.	3 à 3½	Scienc ^{es} naturelles
Mardi ..	8½ à 9½	Arithmétique.	1½ à 2	Gymnastique.
	9½ à 10	Récréation.	2 à 3	Dictée expliquée.
	10 à 11	Géographie.	3 à 3½	Lecture.
Mercredi	8½ à 9½	Système métrique.	1½ à 2	Ecriture.
	9½ à 10	Récréation.	2 à 3	Grammaire.
	10 à 11	Vocabulaire.	3 à 3½	Rédaction.
Jeudi ...	8½ à 9½	Arithmétique.	1½ à 2	Gymnastique.
	9½ à 10	Récréation.	2 à 3	Dictée expliquée.
	10 à 11	Géographie.	3 à 3½	Lecture.
Vendredi	8½ à 9½	Arithmétique.	1½ à 2	Dessin.
	9½ à 10	Récréation.	2 à 3	Grammaire.
	10 à 11	Histoire.	3 à 3½	Scienc ^{es} naturelles
Samedi	8½ à 9½	Géométrie.		Bains.
	9½ à 10	Récréation.		Couture.
	10 à 11	Géographie.		Repassage, Servic ^{es} de propreté, etc.

Chaque jour, de cinq à six heures : **Devoirs.**

NOTE. — Le lundi chaque cours commence par la « révision » rapide de ce qui a été enseigné la semaine précédente.

(1) Cet emploi du temps n'est ni une règle inflexible, ni une chaîne. Il est seulement le guide indispensable, en éducation, auquel enfant et instituteur se réfèrent pour se préparer utilement au travail et coordonner leurs efforts. Il laisse à ceux qui l'ont librement voulu et à ceux pour qui il est conçu la faculté de fixer, au cours des exercices scolaires, le repos et la variété qui font l'attrait et la valeur de l'enseignement.

Ainsi : salle d'étude gaiement décorée, où circulent abondamment l'air et la lumière, donnant sur de gracieux paysages ou de vastes horizons, réunissant, sous la direction de l'Éducateur, un petit nombre d'enfants : dix, quinze, vingt au maximum ; chaque élève bien à son aise et disposant d'une place suffisante ; le même éducateur gardant aussi longtemps que possible les mêmes enfants ; études entrecoupées de récréations fréquentes ; exercices variés ; telles sont les conditions matérielles d'un travail fécond.

Le reste est affaire de programme et de méthode.

Par « programme », il faut entendre l'ensemble des connaissances dont il est utile d'enrichir le cerveau de l'enfant et l'ordre dans lequel ces connaissances doivent y être introduites et s'y classer.

Par « méthode », il faut entendre le procédé d'enseignement à employer pour y déposer ces connaissances.

Le Programme d'études

Le programme de nos écoles publiques est beaucoup trop chargé. Il comporte, dès que l'enfant atteint sa dixième année, des matières par trop abondantes et variées, il faut se rendre compte que l'enfant de dix ans nait à peine à la vie intellectuelles ; il commence tout juste à saisir la véritable signification des mots et des choses que ceux-ci désignent, à savoir observer, vérifier, comparer ; il fait ses premiers pas sur la route plus ou moins longue qu'il aura à parcourir. Il y a danger à introduire dans ce cervelet une nourriture trop substantielle et trop abondante. Donne-t-on de la viande et du vin à un bébé ? Prenez garde : il digérera mal ou ne digérera pas du tout.

Le programme de notre enseignement public est trop touffu. Dans cette forêt embroussaillée de règles, d'exceptions, de principes, de mots, de signes, d'images, de bruits, de couleurs, d'impressions qui peuplent confusément son cerveau, ce petit être se sent perdu. Et, de fait, il est si peu en état de s'orienter que, sitôt que le guide, lâchant sa petite main, l'abandonne à lui-même, il erre à l'aventure, trébuché, tombe et, finalement, s'égaré.

Je connais les illusions tenaces et les exigences absurdes de la plupart des familles.

Les parents, tous les parents sont plus ou moins portés à voir dans leur enfant un petit prodige. S'il n'est ni contrefait, ni d'une laideur repoussante, ils voient en lui un type de force et de beauté ; s'il n'est pas tout à fait fermé à toute compréhension et pour peu que, par hasard, il place à propos une réflexion qui a frappé son oreille, ils le tiennent pour un génie en herbe.

Les enfants-prodiges

Aussi, entendent-ils que, à l'âge de dix ans, leur enfant sache une foule de choses : il doit écrire, presque sans faute, une longue dictée hérissée de mots difficiles ; il doit lire, sans hésitation et de façon intelligente, dans les auteurs les plus délicats ; il doit savoir imperturbablement ses chefs-lieux et sous-préfectures ; il doit dessiner comme un artiste ; le calcul ne doit plus avoir de secrets pour lui ; etc., etc.

J'exagère ? Soit. Et j'ajoute : c'est pour mieux attirer l'attention sur ce qu'ont de ridicule et de dangereux ces illusions et ces exigences et pour démontrer que, avant toutes choses, l'établissement du programme doit tenir compte de la faiblesse intellectuelle de l'enfant, de l'état encore embryonnaire de ses facultés mentales et de l'extrême délicatesse avec laquelle il est prudent de procéder si on tient à éviter le surmenage, l'épuisement.

Les enfants-prodiges ? Neuf fois sur dix, citrons dont on a prématurément exprimé tout le jus, ils ne sont, par la suite, que des fruits secs ; plantes grêles et fragiles, que, en serre, ou à l'aide de procédés artificiels, on a trop hâtivement poussées, elles s'étiolent, dépérissent et meurent dès qu'elles sont appelées à braver le froid, à lutter contre la violence du vent ou les ardeurs desséchantes d'un soleil de feu.

N'attendons pas d'un enfant de dix ans qu'il jongle avec des poids de vingt kilogs. N'attendons pas davantage qu'il jongle avec les difficultés de la grammaire, de l'arithmétique ou des sciences naturelles.

Le cerveau de l'enfant est un petit logement

On a souvent comparé à un logement le cerveau d'un enfant. C'est du moins ce que signifie cette expression courante : « L'instruction a pour objet et doit avoir pour

résultat de meubler le cerveau de l'élève des connaissances utiles. »

Pas de comparaison plus juste que celle-là.

Oui, le cerveau de l'enfant est un logement, mais un tout petit logement, où il ne peut entrer que quelques meubles. C'est folie que de vouloir y entasser : chaises, lits, armoires, commodes, buffets, etc. La place fait défaut et il est déraisonnable d'y jeter, pêle-mêle, les uns sur les autres, des meubles aussi nombreux et encombrants.

Ce local est si exigü qu'il convient de n'y introduire que l'indispensable mobilier et d'y installer chaque objet à la place qui lui sied, afin que, le moindre espace étant occupé, celui qui l'habite puisse circuler à son aise.

En conséquence, l'éducateur a pour devoir de ne comprendre dans le programme des matières à enseigner que celles qui ont un caractère d'indiscutable utilité.

Ces matières, quelles sont-elles ? Ce sont celles dont la possession est indispensable à quiconque est désireux de s'instruire, parce qu'elles servent de fondements aux autres et que l'acquisition de connaissances plus développées les implique nécessairement.

Connaissances indispensables

L'écriture, la lecture, les notions élémentaires de grammaire, de dessin, de calcul, de géographie, constituent l'ensemble des connaissances indispensables, parce que c'est sur elles que, plus tard, viennent se greffer toutes les autres ; parce que c'est grâce à ces connaissances fondamentales que l'enfant sera en état d'en conquérir de nouvelles ; parce que sans la possession de ces notions essentielles, il lui serait très difficile et même impossible d'aborder avec succès d'autres études ; parce que ces matières sont comme le sol résistant qui doit servir d'assises à l'édification tout entière ; parce que ces éléments sont comme les diverses clefs destinées à ouvrir les portes qui, sans cela, resteraient obstinément fermées ; parce qu'enfin l'acquisition de ces premières connaissances familiarise progressivement l'enfant avec le mécanisme cérébral qui, seul, lui permettra, l'heure venue, de s'atteler utilement à des besognes plus compliquées.

Instruisons lentement

Je me hâte d'ajouter qu'il ne s'agit point, ici, de brûler les étapes ; ce petit domaine, l'enfant doit le parcourir

lentement, dans tous les sens, des centaines et des centaines de fois s'il le faut, jusqu'à ce qu'il le connaisse dans ses moindres détails.

Il est possible que l'élève soit impatient de s'élancer hors de cet enclos et de porter ses pas vers des terres plus vastes ; il est probable que les parents estimeront que l'enfant perd un temps précieux à repasser les mêmes matières, à répéter les mêmes exercices.

Pauvres ignorants ! A peine leur petit tient-il sur ses frêles jambes et ils veulent qu'il courre !

Non ! le temps que l'enfant consacrerait à apprendre à lire couramment en lâchant de comprendre le sens des mots et à se pénétrer de leurs rapports, à se familiariser avec la structure des phrases, à tracer nettement sur l'ardoise, le tableau ou son cahier, des lettres, des mots et des lignes, à reproduire, grossièrement d'abord, assez fidèlement ensuite, la forme des objets qu'il a sous les yeux ou qu'il connaît, à faire un usage rapide et rigoureux des quantités à additionner, à soustraire, à multiplier et à diviser, ce temps ne sera pas perdu. Et dût-il y consacrer trois ans — de sept à dix ans, par exemple — il ne saurait tirer de ce temps un meilleur parti.

Et lorsque, par la suite, il aura des études à poursuivre, qui ne seront, somme toute, que l'application à des matières nouvelles ou plus étendues des connaissances élémentaires ou des pratiques fondamentales qui lui seront devenues familières par un entraînement méthodique et prolongé, il fera de rapides progrès et aura tôt fait de rattraper les petits camarades de son âge qui, ayant parcouru plus vite les premières étapes, l'auront tout d'abord laissé loin derrière eux.

Je connais des enfants à qui l'on donne à faire des rédactions et qui ont peine à distinguer le sujet du complément, le verbe de l'adjectif. J'en connais qui récitent imperturbablement et sans la moindre hésitation leurs sous-préfectures et qui ignorent ce qu'est un isthme, un cap, un détroit ou un golfe. J'en connais enfin qui étudient les racines cubiques et qui ne sont pas capables de faire correctement une division de trois chiffres au diviseur.

Je prétends que si ces enfants veulent, un jour, se livrer à des études quelque peu approfondies et acquérir une instruction solide, ils seront dans la nécessité de recommencer par le commencement, de revenir sur leurs pas, de tout apprendre à nouveau, et de faire en quelque sorte table rase de tout ce qu'ils sauront ou croiront savoir,

faute de quoi leurs connaissances resteront toujours imprécises et superficielles.

J'insiste sur la lenteur nécessaire des premières études, sur l'obligation de conscience, pour l'éducateur, de n'enseigner que les notions élémentaires aussi longtemps qu'il le faut jusqu'à ce que l'élève soit rompu à tous les exercices variés de la lecture, de l'écriture, de la grammaire, du tracé des objets et des quatre règles ; j'y insiste parce que j'estime que, en pédagogie, c'est une question capitale.

Et, bien qu'il ne se trouve pas, j'en ai la certitude, un seul éducateur qui ne partage cette manière de voir, je sais pertinemment que la plupart, liés par les exigences du programme officiel auquel ils sont tenus de se conformer plus ou moins rigoureusement, pressés par les directeurs d'écoles et les inspecteurs primaires stimulés eux-mêmes par les inspecteurs d'Académie et les hautes autorités de l'administration, enfin cédant aux désirs ou aux réclamations des familles, ne tiennent pas un compte suffisant de ce qui précède.

Le Corps enseignant

Je me garderais bien de faire, ici, le procès du corps enseignant et surtout des institutrices et institutrices chargés d'assurer, en France, l'enseignement primaire. Je sais combien rude est la tâche de ces modestes fonctionnaires et je rends hommage aux nobles efforts que réalisent un grand nombre. Je ne me dissimule pas qu'il leur est impossible d'attendre que leurs leçons aient été comprises de la totalité de leurs élèves pour aborder des problèmes plus difficiles. Dans une agglomération de cinquante à soixante enfants formant la même classe, il y a des intelligents et des cancre, des studieux et des paresseux, des attentifs et des distraits. Et l'on peut se demander s'il serait équitable et judicieux de sacrifier les meilleurs aux pires.

Je ne me dissimule pas, non plus, que l'instituteur, souvent chargé de famille, a une carrière à poursuivre, que, en retard sur le programme, il est à craindre qu'il ne soit mal noté, que mal noté il ne croupisse dans les postes inférieurs, sans avenir.

Je ne me dissimule pas, enfin, que les parents ont hâte que leurs enfants obtiennent leur certificat d'études primaires pour qu'ils quittent l'école, entrent en apprentis-

sage, se suffisent au plus tôt et apportent, sans tarder, quelque argent à la maison.

Il est vrai que ce serait, de la part des Maîtres, un geste courageux et fécond, s'ils se concertaient, protestaient et refusaient de départir aux enfants qui leur sont confiés une instruction toute de routine et de surface.

J'ose espérer que les Amicales et les Syndicats d'Instituteurs et d'Institutrices auront, avant longtemps, le courage de prendre une détermination en ce sens et de l'imposer aux hauts Dignitaires de l'Instruction Publique et aux familles.

Le jour où cet espoir se sera réalisé, il y aura un grand pas de fait vers un Enseignement substantiel, profond, rationnel.

Il faut apprendre à apprendre

Je ne sais plus qui a dit : « A l'école primaire, l'enfant « n'apprend pas grand'chose. L'important, c'est de lui « apprendre à apprendre. »

Ce propos exprime une profonde vérité.

Ce n'est pas en quelques années et à raison de quelques heures par jour et de deux cent cinquante jours par an que l'enfant est capable d'apprendre bien et beaucoup.

Raison de plus pour ne lui enseigner que les notions dont il aura besoin dans la vie, et pour éliminer impitoyablement toutes les connaissances qui ne lui serviront pas à en acquérir d'autres ou dont il n'aura pas à faire usage au cours de son existence.

Celles-ci, celles dont il n'aura que faire quand il sera adulte, il aura tôt fait de les oublier, puisqu'elles ne lui serviront de rien ; dès lors, dans quel but les introduire dans son cerveau, puisqu'elles en doivent sortir promptement ? N'est-il pas insensé d'en peupler sa mémoire au détriment de celles qui lui seraient profitables ?

Non multa, sed multum

Voici deux hommes : l'un ne dispose que de cent volumes ; mais il les a lus et relus, il s'en est imprégné, il les possède à fond. Patiemment, lentement, il a su grouper avec méthode les ouvrages qu'il a le plus souvent besoin de consulter. Et dans cette petite bibliothèque, chaque livre occupe si bien la place qui lui sied, notre homme a su si habilement cataloguer, sérier les cent volu-

mes dont il dispose, qu'il sait, chaque fois qu'il a besoin d'un document, quel est l'ouvrage qui le lui fournira, où se trouve cet ouvrage et à quelle page il trouvera le renseignement utile.

L'autre possède mille livres ; mais il les connaît insuffisamment ; il les a lus, en courant, sans s'y arrêter le temps nécessaire pour s'en bien pénétrer ; un certain nombre de ces volumes traitent de questions qui ne l'intéressent que fort médiocrement et même pas du tout. Ces bouquins ne sont ni catalogués, ni classés avec ordre, ils sont là, pêle-mêle, en fouillis. Très fier de sa bibliothèque, notre homme ne manque pas d'en faire les honneurs à quiconque le vient visiter et sa vanité se gonfle à l'espoir qu'on doit avoir une haute idée de son érudition, parce que, dans la conversation, il jette le nom de quelques auteurs illustres ou le titre de quelques ouvrages réputés. Mais lorsqu'il a besoin d'un renseignement précis et qu'il lui faut le chercher dans ces auteurs et dans ces ouvrages, il doit bouleverser toute sa bibliothèque, consulter cent tables des matières, passer, sans méthode ni discernement, d'un volume d'histoire à un livre de philosophie, de l'œuvre d'un versificateur à celle d'un prosateur, du roman au théâtre, de l'histoire naturelle à la chimie, bienheureux encore quand, après des heures d'investigations, suant, congestionné, il finit par mettre la main sur le document tant cherché !

De même, voici deux enfants du même âge : l'un ne possède que quelques notions, mais il les possède bien ; il est capable d'en raisonner, d'en discuter et de les mettre à profit avec discernement et précision ; sa mémoire n'a enregistré que quelques connaissances, mais elles sont de celles auxquelles fréquemment il a besoin de recourir et ces connaissances sont cataloguées, sérieuses, groupées avec tant d'ordre qu'il ne s'établit, dans son esprit, aucune confusion.

L'autre a appris beaucoup plus de choses ; mais il ne possède de chacune qu'une teinte légère et de surface ; il n'en peut parler, raisonner, discuter qu'à tort et à travers ; il a mal classé dans sa mémoire le vague souvenir des notions indispensables et des connaissances quasi-inutiles ; en sorte que, à chaque instant, il est exposé à la forte gaffe ou à la grossière balourdise.

Ce second enfant est le résultat d'un enseignement précipité, superficiel et trop touffu ; le premier est le fruit

d'une instruction plus lente, plus limitée, mais plus profonde et plus substantielle.

Le sage dit : « *Non multa, sed multum.* » Le sage a raison. Mieux vaut connaître moins de choses et les mieux connaître. Mieux vaut la qualité que la quantité. Mieux vaut la profondeur que l'étendue.

Idéal et réalité

Sans doute, il est à désirer que l'enseignement s'étende à des matières de plus en plus nombreuses et l'idéal serait qu'il pût embrasser tout le domaine du savoir, afin que d'une part, tout enfant fût initié à l'ensemble des richesses intellectuelles qu'ont accumulées, au cours des siècles, tous les hommes de science et qui constituent, à l'heure actuelle, le fabuleux trésor dont il est équitable que tous soient appelés à bénéficier ; afin que, d'autre part, chacun ayant, de la sorte, l'occasion de connaître et de préciser ses aptitudes, eût le loisir et l'avantage de se spécialiser au grand profit de lui-même et de ses semblables.

Mais la réalité est, hélas ! peu d'accord avec cet idéal. Dès l'âge de douze à treize ans, huit enfants sur dix quittent définitivement l'école : l'apprentissage, le labeur quotidien, les âpretés de la lutte pour la vie les en tiendront éloignés à jamais.

Durant les quelques années qu'ils auront passées à l'école primaire, ils n'auront pas pu apprendre grand-chose. L'important, je le répète, c'est qu'ils aient bien compris et qu'ils soient en mesure de bien retenir ce « pas grand-chose ».

Ce résultat exige qu'il ne leur soit enseigné que ce qu'il est indispensable qu'ils sachent, que les programmes ne comprennent que les connaissances pratiques dont ils feront usage dans la vie et la raison commande d'expurger de ces programmes toutes les matières qui n'ont pas un caractère incontestable d'utilité.

L'important, c'est que, à l'école, l'enfant *apprenne à apprendre*.

Ce résultat dépend moins du disciple que du maître ; car c'est affaire de méthode.

L'importance de la méthode

Il en est — ce sont à coup sûr les plus nombreux, si l'on excepte les membres du corps enseignant — qui tiennent le raisonnement suivant : « Pourvu que l'enfant

« apprenne, pourvu qu'il sache, qu'importe le procédé
« qu'il a employé pour apprendre, pour savoir ! Le résultat reste le même. »

C'est là une erreur considérable et c'est se tromper grossièrement que de croire que le résultat est le même.

Les procédés pédagogiques varient à l'infini et l'on peut dire que, dans le détail, chaque éducateur a les siens. Toutefois, ces procédés ne sont pas seulement multiples, ils sont antagoniques et, dans la pratique, ils procèdent, vus d'ensemble, de deux méthodes opposées et aboutissent à deux résultats contradictoires.

Les deux méthodes

L'une de ces méthodes est exclusivement déductive : elle consiste à formuler une règle, un principe, une proposition. Le maître en donne lecture ; le livre placé entre les mains de l'enfant l'exprime. Ces règles sont presque toujours rédigées en termes brefs, peu courants, et abstraits. Il est rare que l'enfant saisisse le sens précis de ces termes, à plus forte raison qu'il saisisse l'exacte signification de la phrase. Cette formule serait en latin ou en grec, il ne la comprendrait guère moins.

Puis, la règle lue, le principe énoncé, le Maître, par déduction, donne des exemples et multiplie les applications.

Que la règle soit exacte ou erronée, que l'enfant ait ou n'ait pas compris la proposition, peu importe.

La règle est imprimée dans le livre qu'on lui a remis ; le Maître qu'on lui a donné affirme l'exactitude du principe. Cela suffit à l'enfant, cela doit lui suffire. Il a la sensation que son livre et son Maître ne peuvent ni ne veulent l'induire en erreur. Pour lui, la parole du Maître « *Magister dixit* » remplace avantageusement la meilleure des démonstrations, la preuve la plus péremptoire.

L'autre méthode procède d'une façon diamétralement opposée. Elle place l'enfant en présence des réalités et l'incite à faire usage, pour observer les faits, de tous les moyens dont il dispose ; elle l'entraîne à observer et à multiplier les observations ; elle l'habitue à constater, à contrôler, à vérifier, à comparer, à noter les ressemblances et les oppositions ; elle l'impressionne à l'aide de tous ses sens ; puis, elle l'invite à grouper, à sérier, par similitude, ou par contraste, les observations faites ; elle l'achemine graduellement vers les classifications résultant

des notations innombrables ; enfin, le cercle des constatations s'élargissant toujours, elle le conduit insensiblement à la découverte de la règle, du principe.

Cette méthode est exclusivement inductive.

Dans la première méthode (déductive), le livre et le Maître jouent le rôle principal, l'élève ne tient que l'emploi secondaire. Dans la seconde (inductive), les rôles sont renversés : c'est l'élève qui joue le rôle le plus important ; puisque, au lieu que ce soit le professeur qui présente, explique et enseigne à l'enfant une règle formulée d'avance, c'est l'enfant qui cherche, fait effort, observe, note, classe, généralise sous la simple direction du professeur dont le rôle se borne à guider l'enfant et à le préserver des erreurs que ne manqueraient pas de susciter son impatience, sa fébrilité, son inexpérience.

La méthode dogmatique

La première méthode est, au fond, une méthode dogmatique, religieuse ; elle implique, de la part du disciple, un acte de foi envers le livre et l'éducateur ; car le disciple, en l'espèce, n'admet pas la règle parce qu'il en a lui-même contrôlé le bien-fondé ; il ne tient pas la règle pour exacte parce qu'il a pris soin d'en vérifier la justesse. *Il y croit* ; il la considère comme l'expression d'une certitude, parce qu'elle lui est enseignée par son livre et par son Maître, parce qu'il a confiance en l'un et en l'autre, parce qu'il a la conviction que celui-ci et celui-là ne peuvent ni se tromper ni le tromper, parce que, pour tout dire en un mot, il croit, il a foi en ce qui est écrit et en ce qui lui est enseigné.

La méthode positive

La seconde méthode rejette, au contraire, tout *credo* ; elle ne tient compte que des choses concrètes, vivantes, vues ; elle nécessite l'observation ; elle fait appel à l'esprit critique ; elle s'appuie sur l'expérimentation ; elle comporte la vérification, le contrôle ; elle exige l'exercice raisonné et constant du libre examen.

En allant du composé au simple, du général au particulier, du nombre à l'unité, de l'harmonie au son, de la règle au fait, du principe à l'application, la première méthode va de *l'a priori* à *l'a posteriori*, de l'inobservé à l'observé, de l'inconnu au connu et, conséquemment, pré-

suppose, au point de départ, un acte de foi, un geste religieux.

En allant du simple au composé, du particulier au général, de l'unité au nombre, du son à l'harmonie, du fait à la règle, de l'application au principe, la seconde méthode va, au contraire, de l'observé à l'inobservé, du connu à l'inconnu et n'implique aucun acte de foi, aucun geste religieux.

Qu'il le veuille ou non, qu'il le sache ou l'ignore, l'Instituteur laïque qui pratique la première méthode, procède à la façon d'un croyant.

Osera-t-on soutenir, maintenant, que, quelle que soit la méthode en usage, pourvu que l'enfant apprenne, sache, soit mis en possession de la règle, le résultat est le même ?

N'est-il pas de toute évidence que la première méthode, qu'on peut qualifier *ad libitum* de métaphysique, irrationnelle, dogmatique ou religieuse, favorise la paresse d'esprit, prédispose à la crédulité et fait appel à la mémoire plus qu'à la raison ?

N'est-il pas de même évidence que la seconde méthode, qu'on peut qualifier, *ad libitum* de positive, rationnelle, expérimentale ou scientifique, stimule la curiosité, favorise l'activité cérébrale, éloigne de la crédulité et situe, chacune à la place qui doit être sienne, ces deux facultés : la raison et la mémoire ?

Qui oserait hésiter entre ces deux méthodes dont la seconde, par le fait seul qu'elle développe beaucoup plus que l'autre la personnalité de l'enfant, est incontestablement supérieure à la première ?

Le but et le résultat de l'enseignement ne sont-ils pas d'éveiller chez l'enfant les curiosités qui sommeillent ; de développer les facultés intellectuelles qui se trouvent en lui à l'état potentiel ; d'actionner toutes ses énergies cérébrales, de discipliner son imagination, de fortifier son jugement, d'accroître sa mémoire, de rendre plus rapide et plus ample sa faculté de compréhension, afin que s'épanouisse de plus en plus, à la faveur d'une gymnastique méthodique et raisonnée, sa personnalité ?

La seule chose essentielle serait que fussent déposées dans son cerveau les connaissances utiles, et la méthode employé pour les y introduire serait sans importance, en tout cas d'importance tout à fait secondaire ?

Pardon ! J'ose avancer que, tout au contraire, c'est la méthode, ici, qui importe le plus.

Au sortir de l'école

Quand, pour couronner ses études primaires, l'enfant aura obtenu son certificat d'études, la belle affaire, si, quittant l'école, il se brouille avec ses livres, s'il considère sa sortie de classe comme une délivrance, si le Maître lui manquant, il est incapable d'avancer tout seul et d'augmenter son maigre acquit !

C'est pourtant ce qui adviendra de l'enfant qui n'aura connu que la première méthode. Ce qu'on aura cultivé en lui, ce sera, presque exclusivement, la mémoire ; durant les semaines précédant l'examen, on lui aura seriné ce qu'il faut qu'il sache ; on en aura gavé son pauvre cerveau.

Suivez cet enfant au sortir de l'école primaire ; interrogez-le quelques années après ; il est presque certain qu'il ne saura plus rien ; il aura tout oublié.

Il en sera tout autrement de celui qui aura goûté les bienfaits de la méthode rationnelle. Ses curiosités en éveil le presseront de continuer à s'instruire, la joie que lui auront procurée ses recherches et ses découvertes lui conseillera de poursuivre ses études.

Il ne possèdera, comme le précédent, qu'un très humble trésor de connaissances ; et c'est de ce modeste dépôt que devra jaillir toute sa vie pensante ; mais, tandis que l'un, ignorant la méthode à employer afin de conserver et d'augmenter, de lui-même, cette petite fortune intellectuelle, n'ayant eu, tel un fils à papa, que la peine de la recueillir toute faite, partant, n'en connaissant pas tout le prix, ne songera qu'à la dilapider ; l'autre, en possession d'une méthode de travail sûre et attrayante, sachant se guider à travers les recherches à faire, supputant, avec une légitime fierté, la somme d'efforts qu'il a dû consacrer à l'acquisition du peu qu'il sait, éprouvera l'âpre désir de garder ce peu et même de l'accroître.

Et si nous le revoyons quelques années après sa sortie de l'école, nous serons agréablement émus en constatant le chemin qu'il aura vaillamment et joyeusement parcouru (1).

(1) Je ne prétends pas que c'est toujours ce qui se passe. Je veux simplement dire que, de deux enfants d'égale intelligence et d'égale ardeur à l'étude, s'il en est un qui, plus rapidement que l'autre oublie, c'est celui qui a fait usage de la méthode déductive et que, s'il en est un qui, plus que l'autre sera disposé à continuer à s'instruire et mieux que l'autre sera à même de le faire, c'est celui qui a appliqué la méthode inductive.

La raison et la mémoire

Je viens de parler de la raison et de la mémoire. Ces deux facultés sont précieuses, voire nécessaires, et dans le domaine de l'enseignement, je ne sais trop à laquelle il convient d'attribuer le premier rang. Ce qui est vrai, c'est que chacune d'elles est indispensable mais qu'il convient de les laisser l'une et l'autre à la fonction qu'il est le propre de chacune.

La raison a pour mission de comprendre, de comparer, de juger ; la mémoire a pour mandat de retenir. On peut donc dire que celle-ci est consécutive à celle-là et que la fonction de retenir, succédant à la fonction de comprendre, pour que ne soit pas perdu le bénéfice de la compréhension, il est séant de ne confier au souvenir que ce qui a été enregistré par l'entendement.

Quand la raison a compris, il est toujours utile que la mémoire recueille, tandis qu'il est inutile ou dangereux que la mémoire enregistre avant que l'intellect ait saisi ; inutile, dans le cas où la raison ne se donne pas la peine de comprendre ou, s'y efforçant, n'y parvient pas ; dangereux dans le cas contraire, parce que ce procédé bouleverse l'ordre naturel dans lequel doivent logiquement se succéder les fonctions distinctes du cerveau.

C'est une conséquence toujours à redouter dans l'emploi de la méthode dogmatique. De deux choses l'une : ou bien, ayant appris par cœur, mot à mot, avant toute démonstration, il est à craindre que l'enfant ne reste fermé à toute explication ultérieure et ne parvienne pas à comprendre ; ou bien, après explication, l'enfant arrive à comprendre ce qu'il a appris littéralement, mais il n'en reste pas moins fâcheux que l'ordre des fonctions cérébrales ait été renversé, et que l'intelligence reçoive de la mémoire ce que la mémoire aurait dû recueillir de l'intelligence.

Dans le premier cas, si l'enfant récite sans comprendre, c'est du *perroquetisme*, et l'enseignement consiste à seriner au cacatoès sans plume qui fréquente l'école un certain nombre de classiques « *Jacquot, as-tu déjeuné ?* »

Dans le second cas, la mémoire prenant la place de la raison, et se développant au détriment de celle-ci, il se produit au sein des facultés intellectuelles une confusion, un désordre extrêmement nuisibles à l'équilibre harmonieux de ces fonctions et au développement normal de la partie pensante et réfléchie du cerveau.

Le « Perroquetisme »

J'ai remarqué que l'enfant chez lequel la mémoire a été plus exercée que la raison répond, sans hésiter, à toute question qui lui est connue, à la condition que cette question lui soit posée dans les termes mêmes qui lui sont familiers, tandis qu'il est dérouteré par la même question si elle est formulée en d'autres termes.

Cette observation, que tout le monde peut faire, prouve que, chez cet enfant, la mémoire, au lieu de rester dans les attributions qui lui sont propres, occupe dans le cerveau une place excessive, empiète sur les autres facultés et les absorbe.

Lui pose-t-on une question de la manière qui lui est accoutumée ? Un mouvement automatique s'opère et, comme mue par un ressort, la mémoire opère mécaniquement. La question appelle la réponse, sans réflexion, machinalement, par la force de l'habitude, tout comme le commencement d'un refrain populaire en appelle la suite.

Mais que la même question soit posée en expressions différentes, et le même enfant lève les yeux au plafond, rougit, cherche en vain et reste silencieux.

Il n'est pas douteux que si cette question était connue de sa raison autant que de sa mémoire, il répondrait, quelle que soit la forme dans laquelle elle lui serait posée, pourvu que ce soit clairement, nettement.

De toutes ces considérations je conclus qu'une bonne méthode doit situer à la place qui lui sied et laisser aux attributions qui lui sont propres chacune des facultés : intelligence, mémoire, imagination, jugement, qui, dans leur totalité, constituent l'énergie cérébrale.

L'enseignement de l'Histoire

Je vois figurer l'enseignement de l'Histoire au programme de tout petits enfants. J'ai vu et je connais des gamins de huit à neuf ans et des fillettes du même âge à qui on fait *potasser* l'Histoire comme à des adultes.

C'est une folie.

L'enfant de huit à dix ans ne comprend rien, ne peut rien comprendre à cette succession de faits, de dates, de noms qu'il lui est impossible de relier entre eux, dont il n'est pas capable de saisir l'enchaînement.

Quand je songe qu'en de très nombreuses écoles, on fait apprendre l'Histoire *par cœur* et que l'élève est appelé

à réciter une page du règne de Charlemagne comme il réciterait une fable de La Fontaine, je suis stupéfait, je reste confondu.

Dynasties avec ramifications en branche aînée et branche cadette : mort de tel monarque et avènement de tel autre ; déclarations de guerre et traités de paix ; date exacte de telles victoires et de telles défaites ; dans cette nomenclature sèche, aride, barbare de noms et de dates, qui ne dit rien à l'enfant, qui ne s'adresse ni à sa raison, ni à son cœur, l'enfant ne trouve aucune notion utile. Eût-il appris mot à mot et su imperturbablement les pages les plus saillantes du règne de Philippe le Bel, d'Henri IV ou de Louis XIV, il ne tardera pas à les oublier, n'ayant que faire du contenu de ces pages ; et, dût-il les garder imprimées dans sa mémoire, quel avantage en résulterait-il pour lui ?

L'Histoire, ce Drame merveilleux et passionnant qui embrasse tout le passé et dans lequel se meuvent toutes les générations éteintes, cette épopée admirable de l'Humanité marchant lentement, douloureusement, des obscurités ancestrales à la lumière, de l'ignorance au savoir, de la sauvagerie à la civilisation, de la misère à l'abondance, l'Histoire pourrait, devrait captiver au plus au point le cœur, l'imagination et la raison de l'enfant.

Elle lui est enseignée de manière si absurde et si rebutante que le pauvre petit voit arriver avec ennui ou terreur l'heure de la leçon d'histoire.

Il en serait tout autrement si on attendait : 1° que l'élève fût en âge et en état de concevoir la filiation rigoureuse de tous les faits qui se déterminent les uns les autres, au cours des siècles, tantôt cause, tantôt effet et presque toujours l'un et l'autre ; 2° que l'enfant fût familiarisé avec l'Histoire de la Civilisation.

L'Histoire de la Civilisation

On peut l'initier de bonne heure à celle-ci, sans livre, et de la façon la plus attrayante, sous la forme d'un récit qui le captivera autant qu'un conte.

Et, de fait, l'imagination la plus fertile peut-elle enfanter un conte plus prodigieux que celui qui, sans pourtant s'éloigner de la réalité, guidera l'enfant pas à pas, de merveille en merveille, d'étonnement en étonnement, de la misérable grotte où se réfugiait notre ancêtre à la demeure luxueuse qu'habite notre contemporain ; de la peau gros-

sière que, pour se couvrir, notre aïeul était obligé, au péril de sa vie, d'arracher aux bêtes, au vêtement somptueux que l'enfant peut contempler à la devanture de nos grands magasins ; de la torche résineuse qui, naguère, luttait péniblement contre les ténèbres à l'éblouissante clarté de la Fée électrique ; de la locomotion lente et difficile des siècles écoulés à la locomotive ou à l'automobile ; de la coquille de noix que ballottait, arrêtaït ou engloutissait la vague furieuse aux villes flottantes qui sillonnent l'Océan ; du langage primitif qui se bornait à quelques sons articulés à la magnifique richesse de notre langue ; du silex usité autrefois au prodigieux et formidable outillage mécanique de nos usines ; etc., etc. ?

Ce labeur constant, cet effort opiniâtre, ce travail séculaire, accompli, de génération en génération, sans solution de continuité, acheminant l'homme vers la conquête intégrale de la planète, pour des conditions de vie toujours meilleures, voilà ce que, dès qu'il est capable de s'intéresser à un récit quelconque, on peut, on doit enseigner à l'enfant.

De cet enseignement qui lui sera fait en propos simples, en un langage s'inspirant, à chaque occasion, d'un exemple saisissant, s'appuyant autant que possible sur des points de comparaison, l'enfant ne se fatiguera jamais.

L'Histoire proprement dite

On le familiarisera, ainsi, avec les événements les plus marquants, les seuls vraiment décisifs de l'Histoire universelle ; et lorsqu'il connaîtra, dans ses lignes essentielles, ce cadre qui, avec chaque étape parcourue, s'élargit, il sera temps de lui enseigner l'Histoire proprement dite.

Alors, celle-ci n'aura plus pour objet que de situer, dans ce cadre, à la place que chacun d'eux doit occuper, dans le temps et l'espace, les mille faits plus ou moins importants qui constitueront, ainsi, un enseignement ordonné, méthodique, intéressant, clair et utile.

Alors, l'Histoire de la Civilisation étant comme la scène gigantesque sur laquelle se déroulent toutes les phases du Progrès, l'Histoire proprement dite ne sera plus que le tracé plus minutieux et plus détaillé de ces phases et le défilé ininterrompu des principaux personnages de cette œuvre colossale évoluant sur cette scène.

Le rôle du Professeur sera de les présenter tels qu'ils sont, au sein de l'ambiance, avec les intérêts qui les agitent, avec les cruautés, les espérances, les haines, les colères, les amours, toutes les passions qui les mouvementent, avec les pensées vastes ou mesquines qui les hantent, avec leur physionomie, leur costume, leurs actions, leurs gestes, leurs paroles.

Alors, les acteurs succédant aux acteurs, les péripéties émouvantes du drame humain cesseront d'être énigmatiques ou obscures, expliquées et éclairées qu'elles seront par les événements eux-mêmes dominant de toute leur force et de l'ampleur de leur portée la chétivité et l'exiguïté des interprètes.

Alors l'axe de l'Histoire se trouvera déplacée : bien loin que les Rois, les Conquérants, les Capitaines invincibles, les Seigneurs illustrent, les Orateurs puissants et les Courtisans célèbres apparaissent comme dirigeant les êtres et les choses de leur temps, ils seront relégués au second plan, derrière les vastes mouvements, les formidables convulsions, les luttes colossales et les gigantesques mêlées dont ils n'ont été et ne pouvaient être que les acteurs principaux.

C'est ainsi que de tous les hommes que la renommée a consacrés et dont elle a peuplé la galerie historique, chacun : héros ou bandit, bienfaiteur ou coquin, sera mis à sa place ou à son rang.

Sans doute le culte des assassins couronnés y perdra ; sans doute la vénération sotte ou excessive dont la plupart des Manuels d'Histoire entourent les ambitieux assoiffés de conquêtes et des tyrans altérés de domination et de sang s'en trouvera considérablement amoindrie ; mais la vérité historique s'en trouvera bien et la conscience de l'enfant y gagnera en mansuétude raisonnée ce qu'elle y perdra en férocité inconsciente.

Dieu et l'Histoire des Religions

Bien souvent on m'a demandé quelle place occupent, dans l'enseignement à « La Ruche », les choses de la Religion. Et nombre de mes correspondants m'ont paru persuadés que nos enfants devaient être élevés dans la haine de Dieu, dans le mépris des pratiques cultuelles et des personnes qui s'adonnent à celles-ci.

Ces correspondants sont dans l'erreur. De nous-mêmes, nous ne parlons jamais de Dieu à nos enfants. Dieu étant,

à nos yeux — je parle de mes collaborateurs et de moi — une hypothèse enfantée, à des époques fort reculées, par l'ignorance et par la crainte, plus tard habilement entretenue, puis perfidement exploitée par les Maîtres pour conserver sous le joug et dans la misère les multitudes asservies et spoliées, nous estimons que nous n'avons pas à entretenir nos enfants d'une telle hypothèse, ayant déjà bien assez à faire, rien qu'à les familiariser avec les certitudes.

Pour consacrer du temps à l'étude de la Fiction, il faudrait que celle de la Réalité nous laissât des loisirs.

L'examen de l'Idée de Dieu a mis en opposition les philosophes les plus éminents ; sur les sommets de la pensée et du savoir, il a suscité les controverses les plus ardentes et les plus profondes ; il nécessite des connaissances multiples et des idées générales ; dès lors, il serait insensé de le proposer à des enfants.

L'Homme n'est pas un « animal religieux »

Pascal — si je ne me trompe — a prétendu que l'Homme est un « animal religieux » et une foule de penseurs ont vu dans ce fait que l'homme croit et prie, tandis que l'animal ne croit ni ne prie, un trait distinctif entre celui-ci et celui-là.

Je m'inscris en faux contre l'assertion du Philosophe de Port-Royal. L'homme n'est pas un animal religieux ; il le devient sous l'influence des enseignements qu'il reçoit, des conversations qu'il entend, des lectures qu'il fait, du spectacle que lui donnent les représentants de Dieu et des réflexions que lui suggèrent la vue des Eglises, des Temples, des Synagogues et des Mosquées.

Si, comme l'affirme l'illustre auteur des « Pensées », il éprouvait le besoin de croire, comme il ressent celui de boire, de manger, de dormir, de respirer, pas un type de l'espèce humaine n'échapperait à ce besoin.

Or, tenus dans l'ignorance des choses de la foi, n'entendant jamais parler de Dieu, n'ayant sous les yeux le spectacle d'aucune pratique religieuse, les enfants de « La Ruche » ne songent jamais à se poser ni à nous poser des questions touchant la religion.

Et nous considérons qu'il est de notre devoir de ne pas éveiller en eux une curiosité qu'ils ne sont pas encore à même de satisfaire rationnellement.

Les Religions dans l'Histoire

Mais si Dieu n'est qu'une fiction, le mouvement religieux occupe dans l'Histoire une place considérable, et il serait injuste et dangereux d'éliminer systématiquement de l'étude de l'Histoire tout ce qui a trait à la religion.

Eh bien ! l'histoire des manifestations de la pensée et de l'action religieuse, à travers les siècles, fait partie de l'Histoire universelle et nous estimons que c'est seulement en enseignant celle-ci qu'il est intéressant d'enseigner celle-là.

L'Instruction civique

Depuis que « La Ruche » existe, j'ai reçu plus de quatre-mille demandes d'admission. Un bon tiers de ces demandes s'expriment ainsi :

« Si je désire si vivement vous confier l'éducation de mon enfant, c'est que je connais vos idées. Elles sont les miennes et je serais heureux qu'elles devinssent celles de mon enfant. Avec vous, je suis sûr qu'on ne lui imposera pas cette exécration instruction civique et morale qui lui enseigne l'admiration irraisonnée des principes en vigueur : propriété, patrie, famille, qui lui inspire le respect irrésisté des institutions qui en découlent : Parlement, Armée, Magistrature, Police, etc., et qui ferait de lui, plus tard, un serviteur aveugle de la Loi, un contempteur stupide de la Révolte. »

Je constate avec plaisir que les parents qui s'expriment ainsi me font l'honneur de penser que je n'élèverai pas leurs enfants dans des sentiments contraires aux miens. Ils me savent incapable d'enseigner l'opposé de ce que je pense. C'est bien ; et ils ont raison.

Mais ils se trompent s'ils s'imaginent que, à « La Ruche », les cours d'instruction civique et morale sont remplacés par des cours de sabotage, d'action directe, d'anarchisme ou de Révolution sociale.

Expliquons-nous :

Nous adressons aux Educateurs et aux Parents le reproche de vouloir imposer à leurs enfants les sentiments et les convictions qui les animent. Nous disons que cette pression abusive du Maître sur l'élève, du père sur l'enfant constitue un acte de violence condamnable.

Nous affirmons que l'Instituteur n'a pas le droit de mettre à profit l'ignorance de l'écolier, sa débilité intel-

lectuelle, sa faiblesse physique, l'état de sujétion dans lequel il se trouve par rapport au Maître, pour faire pénétrer dans le cœur et l'esprit de l'élève dont il a la charge, sa manière de voir et de sentir.

Nous dénonçons au Père le droit d'abuser de la tendresse et de la confiance que lui voue son enfant pour glisser en lui ses croyances et ses convictions.

Et, par une absurdité qui, pour être très fréquente, n'en resterait pas moins une absurdité, je me rendrais coupable de la faute que je reproche à d'autres et m'exposerais au blâme que je leur adresse ?

L'enfant doit être lui-même

Voici quelques lignes que je publiai il y a deux ans, dans l'avant-propos que je consacrai à notre recueil « *Pour les Petits* » :

« Je ne me reconnais pas le droit de vouer d'avance
« l'enfant aux convictions qui sont miennes et pour les-
« quelles je n'ai opté que dans la plénitude de mon indé-
« pendance et de ma raison. Le « petit » ne doit pas
« être le pâle reflet du « grand » ; le rôle du père n'est
« pas de se survivre, de se perpétuer, tel quel, dans sa
« descendance ; l'éducateur ne doit pas tendre à se pro-
« longer dans l'éduqué, à substituer son jugement au juge-
« ment de celui-ci.

« Ce n'est pas ainsi que je conçois le rôle de « Frères
« aînés » que nous sommes.

« La mission du « grand », — mission de toutes la plus
« haute, la plus noble, la plus féconde, mais aussi la
« plus délicate — consiste à projeter dans le cerveau
« obscur du « petit » les clartés qui guident, à faire
« pénétrer dans sa fragile volonté les habitudes qui vivi-
« fient, à faire descendre dans son cœur les sentiments
« qui le mouvementent vers ce qui est juste et bon.

« L'éducateur doit être un exemple, un guide et un sou-
« tien : pas moins, pas plus, si l'on veut que l'enfant
« reste lui-même, que ses facultés s'épanouissent, que, par
« la suite, il devienne un être fort, digne et libre. »

Je conçois que l'Éducateur et le Père aient une joie à se refléter, à se mirer dans l'enfant qu'ils élèvent ; ce désir de façonner l'éduqué à l'image de l'éducateur est humain ; il n'en est pas moins condamnable et doit être réprouvé.

Où en serions-nous du progrès, si les enfants n'avaient toujours été que la reproduction exacte, l'image fidèle des pères, si les écoliers n'avaient toujours été que la photographie scrupuleuse des Maîtres ?

Chacun de nous estime que ses sentiments sont les plus nobles, ses convictions les plus saines, ses manières de voir les plus justifiées. Et c'est sans doute pour cela que chacun de nous se croit autorisé à user de tous les moyens en son pouvoir pour les faire partager et adopter par l'enfant.

C'est une lourde faute.

Et puis, nous sommes encore mal accoutumés à réfléchir que l'enfant n'appartient ni à son père, ni à son Maître, ni à l'Eglise, ni à l'Etat, mais qu'il s'appartient à lui-même.

Au surplus, des cours de Syndicalisme, de Coopération, de Socialisme, de Sabotage, d'Action directe, d'Antimilitarisme ou d'Anarchie assommerait l'enfant tout autant que des cours d'instruction civique.

L'initiation sociale

Et pourtant, je confesse qu'il m'est arrivé d'attirer l'attention de nos enfants sur les irrégularités économiques de notre temps, sur l'action syndicale, sur le mouvement coopératif, sur les abominations de la guerre.

Mais je ne l'ai jamais fait directement ; j'ai toujours eu recours à des moyens détournés : calcul, dictée, rédaction, récitation, etc.

J'en donnerai trois exemples, tous les trois empruntés au même procédé : le calcul.

Premier problème

Une fonderie occupe 553 personnes : 1 directeur ; 2 ingénieurs ; 7 chefs d'ateliers ; 21 contre-maitres et 522 ouvriers.

Le directeur, les 2 ingénieurs et les 7 chefs d'atelier sont payés à l'année, à raison de :

1.500 francs par mois pour le directeur ; (1)			
750	—	—	— chaque ingénieur ;
360	—	—	— chaque chef d'atelier.

(1) Ces chiffres sont d'avant-guerre.

Les contre-maitres et les ouvriers sont payés à la journée et travaillent, en moyenne, 300 jours par an.

Chaque contre-maitre gagne 8 francs par jour.

125 ouvriers gagnent, chacun, 6 fr. 25 par jour.

234 — — — 5 fr. 80 —

84 — — — 5 fr. 40 —

87 — — — 3 fr. 75 —

Dire :

1° A quelle somme s'élève la totalité des sommes payées à ces 553 personnes, en un an.

2° Quel est, au bout de l'année, le gain :

- du directeur ;
- de chaque ingénieur ;
- de chaque chef d'atelier ;
- de chaque contre-maitre ;
- de chaque ouvrier.

3° Quelle différence il y a, en un an, entre le gain du directeur et celui d'un ouvrier gagnant 3 fr. 75 par jour ?

4° Quel serait le salaire de ces 553 personnes, si le salaire était le même, sans distinction.

Le simple énoncé du problème en indique l'esprit. S'il se fût agi d'un problème ordinaire, je me serais arrêté aux deux premières questions. Mais je voulais que l'enfant fût frappé : 1° de la différence qui sépare le salaire du directeur de celui de l'ouvrier à 3 fr. 75 par jour ; 2° du résultat obtenu par l'unification des salaires pour chacun de ceux qui collaborent à la prospérité de la même usine.

Le directeur touche 18.000 francs par an ; et l'ouvrier à 3 fr. 75 par jour touche 1.125 francs, c'est-à-dire exactement seize fois moins.

L'unification des salaires attribuerait à chacun 1.800 francs par an.

Ces résultats parlent d'eux-mêmes. Ces chiffres empruntés aux réalités de la vie attirent fatalement l'attention de l'enfant sur les inégalités de traitement ; ils stimulent sa curiosité et font monter à ses lèvres les questions qui naissent spontanément de ces brutales constatations.

L'éducateur n'a qu'à répondre, franchement, sincèrement, complètement.

Cela ne vaut-il pas mieux que tous les cours plus ou moins fastidieux qui pourraient être faits à l'enfant sur ce même sujet ? Cela n'est-il pas infiniment supérieur aux théories les mieux présentées ?

Deuxième problème

Des ouvriers menuisiers de Dijon se groupent, au nombre de 225, en syndicat.

Ils versent, chaque mois, une cotisation de 0 fr. 25 centimes à la caisse de leur syndicat.

Grâce au syndicat, ils obtiennent que leur salaire, qui était de 0 fr. 50 centimes par heure, soit élevé à 0 fr. 65 centimes.

Dire :

Quel est le bénéfice qui résulte annuellement de cette augmentation de salaire :

1° Pour la totalité des syndiqués ;

2° Pour chaque menuisier syndiqué ;
en tenant compte de la cotisation que chacun verse au Syndicat et en supposant que ces ouvriers travaillent dix heures par jour et 300 jours par an.

La solution obtenue, l'enfant constate que cette augmentation de salaire est : de Fr. 100.675 pour l'ensemble des syndiqués et de Fr. 447 pour chacun d'eux.

Comment imaginer que des enfants, écrivant ce problème avant d'en chercher la solution, n'aient pas la curiosité de demander ce que c'est qu'un Syndicat, quelle est son utilité, son but, son organisation ; comment il fonctionne, pourquoi les travailleurs groupés corporativement ont chance d'obtenir les améliorations que chacun d'eux, isolément, se verrait impitoyablement refuser ; ce qu'est une grève, une Bourse du Travail, une Fédération nationale, enfin la Confédération Générale du Travail ?

Seuls, des enfants habitués à travailler sans comprendre (méthode dogmatique), ou encore des enfants à qui, en vertu d'une discipline stupide, on défend de poser des questions, de parler sans être interrogés ou sans y être invités, seraient capables de garder le silence.

Dans beaucoup d'écoles et dans maintes familles, on ne permet pas à l'enfant de parler sans qu'il y soit préalablement autorisé ou convié.

Que de fois j'ai entendu ces paroles : « Tais-toi ! un enfant bien élevé ne doit pas prendre part à la conversation ; il ne doit parler que quand on l'interroge ! »

Ce langage est détestable.

L'enfant a le droit de discuter

Pour que l'enfant s'intéresse à ce qui lui est dit, il est indispensable qu'il ait le droit, à tout instant, de poser des questions, de demander des explications, de solliciter des éclaircissements, de formuler des objections, d'exprimer sa pensée, de dire son mot.

Il est certain qu'on s'expose ainsi à voir un enfant se jeter à tout propos, et même hors de propos, dans la conversation, devenir encombrant et abuser de la tolérance qui lui est consentie pour absorber la conversation à son profit. L'enfant n'a pas encore le sens de la mesure (si peu de grandes personnes le possèdent !). Mais, patience ! Cela viendra. Peu à peu, l'enfant s'acoutumera à écouter ; il comprendra que, s'il a le droit de parler, les autres possèdent le même droit, et que s'il est utile de dire sa pensée, il sied de connaître la pensée d'autrui.

Et puis, je préfère, somme toute, et beaucoup, l'enfant qui parle trop à celui qui ne dit rien, chez lequel on ne sait pas ce qui se passe et duquel il est impossible de dire avec certitude s'il a ou n'a pas compris.

Troisième problème

Des travailleurs ont formé une Société coopérative de consommation. Ils sont au nombre de 654 sociétaires.

Le montant de la vente effectuée, chaque jour, s'élève à Fr. 817,50.

La Société réalise un bénéfice net de 7 % sur l'ensemble des produits vendus.

Dire quel sera, en un an, le bénéfice réalisé :

1° Par chaque sociétaire, en supposant que chaque sociétaire touche, à titre de *boni*, la même somme ;

2° Par la Société.

Il n'est pas douteux que l'enfant, en face de ce troisième problème, posera sur la Coopérative, son utilité, son but, son fonctionnement, ses conséquences, etc., les mêmes questions que celles qu'il aura posées sur le Syndicat à propos du deuxième problème.

C'est à l'Éducateur à répondre à toutes ces questions sincèrement, complètement, à provoquer, au cours de ces réponses, d'autres questions et à y ajouter les considérations d'une haute portée sociale que soulèvent tous ces sujets :

Ces explications données, le professeur pourra, deux ou trois jours après, faire faire à l'élève une rédaction sur le Syndicat, la Coopérative, les inégalités sociales, tant pour attirer à nouveau l'attention sur ces questions que pour voir si l'enfant a bien compris.

Le Système de Classement

Je suis l'adversaire déterminé du système de classement en honneur et en usage dans presque tous les établissements où l'on enseigne.

Le classement passe, dans l'opinion générale, pour être un heureux stimulant, et la plupart des familles s'imaginent qu'il détermine entre les écoliers une émulation nécessaire.

Telle n'est pas mon opinion. L'expérience démontre que non seulement le classement ne produit aucun effet véritablement utile, mais encore qu'il aboutit à des résultats déplorables.

Les premiers

Les premiers — ce sont toujours les mêmes : les mieux doués, les plus studieux — deviennent, à la longue, insupportables de présomption. Il faut voir de quel œil dédaigneux d'abord, méprisant ensuite, ces gamins et ces gaminés qui occupent toujours le premier rang, dévisagent les pauvres petits camarades qui se traînent lamentablement aux dernières places !

Choyés, encouragés, encensés, ces enfants, l'orgueil de leur famille et la gloire de l'établissement, finissent par croire qu'ils sont d'essence supérieure, qu'un sang plus généreux et plus pur coule dans leurs veines et que les éloges, les adulations et les récompenses leur sont dûs.

Ils s'habituent, petit à petit, à considérer qu'il doit y avoir à l'école deux catégories d'enfants : ceux qui sont faits pour marcher en tête et ceux qui sont faits pour se traîner en queue ; ceux qui sont destinés par leurs aptitudes et leurs mérites à être toujours en avant, les premiers, et ceux qui, par leur inintelligence ou leur paresse, sont condamnés à demeurer toujours en arrière, les derniers ; ceux à qui vont, tout naturellement, les admirations et les récompenses et ceux sur qui, tout naturellement, tombent les réprimandes et les punitions.

Et comme ils sont les heureux bénéficiaires d'un tel état de choses, ils sont irrésistiblement enclins à trouver qu'il est juste, avantageux, en tout cas nécessaire qu'il en soit ainsi.

Plus tard, quand ils entreront dans la circulation sociale, ces enfants, transportant dans leur milieu les sentiments acquis et les pratiques contractées à l'école, joueront des coudes pour se pousser aux meilleures places, convaincus que l'essentiel, c'est d'être au premier rang, quel que soient les moyens employés, et que le succès justifie tout. Ils n'auront qu'une ambition : parvenir. Constatant que, dans la société comme à l'école, il y a deux humanités : celle qui marche en tête et celle qui se traîne en queue ; celle pour qui tout est succès et prospérité et celle pour qui tout est revers et déboires ; celle qui soulève l'admiration et celle qui provoque le mépris ; ces enfants, que l'école aura poussés vers l'arrivisme à tout prix, tenteront avant tout et uniquement de se glisser parmi ceux qui composent l'humanité privilégiée.

Ils ne seront jamais de ces consciences hautes et probes, capables de mettre le respect de la vérité, l'amour de la justice et le culte de la loyauté au-dessus de la Fortune ou du Pouvoir ; ils ne seront jamais de ces cœurs affectueux et fraternels qui, au spectacle d'un camarade tombé dans l'infortune, s'attardent à voler à son aide et à lui tendre une main secourable ; ils ne seront jamais de ces volontés ardentes et généreuses, prêtes à sacrifier le souci de leurs intérêts immédiats et matériels à l'inexprimable joie de se faire le champion désintéressé d'une cause noble et juste.

Une seule préoccupation les hantera, un seul but les tentera, vers lequel tendront tous leurs efforts : parvenir. Ils ne ressentiront que deux passions : la cupidité et l'ambition ; ils ne désireront et n'aimeront que deux choses : la richesse et le pouvoir.

Les derniers

Quant aux derniers, quant à ceux que le classement rejette aux dernières places, ce sont aussi toujours les mêmes : les moins bien doués, les moins studieux, ceux-là, à la longue, prennent ombrage du succès des autres et ouvrent leur cœur à l'envie. Ils rougissent et souffrent de leur humiliation constante.

Stimulés par le Maître, pressés par la famille, ils voudraient bien, eux aussi, se pousser au premier rang ; mais ils manquent des aptitudes et de l'activité nécessaires. En présence de la stérilité de leurs efforts, ils se découragent insensiblement. Peu à peu le dégoût s'empare d'eux et ils prennent en grippe l'effort inutile, en haine le travail impuissant.

Et puis, ils finissent par s'accoutumer à être les derniers ; ils en prennent leur parti ; ils s'y résignent, et, en fin de compte, tout en déplorant de ne pas être parmi les premiers à cause des avantages qui en résulteraient pour eux, ils trouvent qu'il est juste qu'il y ait des premiers et des derniers, que, sans doute, il est nécessaire qu'il en soit de la sorte, qu'en tout cas c'est fatal.

Résultats du classement *

Ainsi, ce qu'on sème, par le classement, c'est : chez les premiers, la vanité, la présomption, le mépris des inférieurs, l'arrivisme quand même ; chez les derniers, l'envie, le découragement, le dégoût de l'effort, la résignation.

Je passe sous silence ces haines, ces rivalités, ces conflits qui, trop souvent, font de l'école un champ clos où se heurtent violemment les vanités et les irritations.

Pourtant, ces petits ne connaîtront-ils pas assez tôt, toujours trop tôt, les âpretés de la concurrence, les rigueurs implacables de la lutte pour la vie ? Et n'est-il pas désirable qu'on les tienne éloignés le plus longtemps possible de ces compétitions stériles et pernicieuses ?

Objection

J'entends bien l'objection qu'on peut me faire : « Quand, « sortis de la Ruche où rien ne les prépare aux batailles « de la vie, à leurs stratagèmes, à leurs exigences, à leurs « dangers, vos enfants seront obligés d'y participer, ils « y seront inférieurs, parce que moins bien outillés et « moins bien entraînés. Ils seront incapables d'attaquer « et même de se défendre. Ils seront meurtris, écrasés, « vaincus. »

Je ne le pense pas.

S'il s'agit de cette lutte où l'hypocrisie, la ruse, la souplesse d'échine, l'absence de dignité et de scrupules, la sécheresse du cœur et les vernis du savoir assurent le

triomphe, il se peut que, dans ce combat, nos enfants succombent.

Mais, si le véritable savoir, la noblesse du cœur, l'amour de la justice, le respect de soi-même, la force de la volonté et la franchise sont les armes des combattants, je suis tranquille : nos enfants vaincront.

On me dira que, de nos jours et pour longtemps encore, les armes empoisonnées sont les seules en usage, et que les secondes ne prévalent point.

Je répondrai d'abord que certaines défaites sont glorieuses et fécondes autant que sont nuisibles et infamantes certaines victoires. Il y a plus de noblesse et de joie à souffrir et à être vaincu avec la Vérité, la Justice et la Liberté qu'à jouir et à être vainqueur avec le Mensonge, l'Iniquité et la Tyrannie.

Je répondrai ensuite que le Progrès n'est que la revanche laborieuse, persévérante, lente à venir, mais inéluctable des forces de Bien et de Vie contre les puissances de Mal et de Mort et que notre époque marche à pas de géant vers le glorieux écrasement de celles-ci par celles-là.

Je répondrai enfin que si j'ai fondé la Ruche, c'est dans l'intention bien arrêtée de fournir quelques recrues à cette Phalange de Vie et de Bien en marche contre les hordes aujourd'hui triomphantes de Mal et de Mort.

Cas de conscience insoluble

Chaque fois qu'un Educateur doit se livrer à la besogne du classement, il se trouve en présence d'un cas de conscience dont la solution est aussi redoutable que difficile.

Voici deux enfants :

L'un a reçu de la nature les dons les plus heureux ; son intelligence est vive, sa mémoire prompte et fidèle, son imagination ardente et mesurée, son jugement sain. Il travaille peu et réussit ;

L'autre n'a pas été — tant s'en faut — aussi favorisé par la nature ; sa compréhension est lente, sa mémoire ingrate, son imagination paresseuse, son jugement mal équilibré. Il travaille beaucoup et réussit mal.

Que va faire l'Educateur ? Qui va-t-il récompenser par la meilleure place : l'aptitude ou l'effort ? A qui va-t-il, pour être équitable, attribuer le premier rang : à la nature ou au travail ?

Va-t-il donner la première place à celui qui a le moins travaillé mais le mieux réussi ?

Va-t-il, au contraire, tenant compte de l'effort accompli, ne fût-ce que pour récompenser un effort d'autant plus méritoire qu'il est plus malaisé et plus ingrat, va-t-il proclamer premier celui qui a le plus travaillé, mais le moins bien réussi ?

Ce serait contraire à toutes les règles usitées dans le système de classement et cependant cela seul serait équitable.

En réalité, ce système est inique et déplorable. On ne doit pas comparer l'un à l'autre et faire concourir à la même tâche deux enfants dont les forces sont aussi disproportionnées.

L'enfant ne doit se comparer qu'à lui-même, il ne peut composer qu'avec lui.

Le classement n'est pas un stimulant. Ne demandant pas assez à l'écolier intelligent, il ralentit sa marche au lieu de la presser ; exigeant trop de l'écolier moins intelligent, il aboutit à le décourager.

L'Éducateur a le devoir de comparer l'enfant d'aujourd'hui à celui d'hier, comme il comparera celui de demain à celui d'aujourd'hui et, par ses encouragements ou ses admonestations, selon le cas, il obtiendra de lui, en tablant sur une base exacte et juste, tout ce que l'élève est susceptible de donner comme effort et de produire comme résultat.

III. — L'ÉDUCATION MORALE

Me voici parvenu au chapitre le plus délicat de ces « Propos d'Éducateur ».

L'accord existe déjà, ou à peu près, sur les meilleures conditions à réaliser pour le développement physique de l'enfant.

On commence à s'entendre également sur les méthodes pédagogiques les plus aptes à favoriser son développement intellectuel.

Mais le désaccord persiste et reste profond sur les procédés éducatifs à employer pour son développement moral : pour l'entraînement méthodique de sa volonté, la formation de sa conscience et l'épanouissement de son cœur.

Ici, tout est à faire, à refaire, ou peu s'en faut. Le conflit est âpre entre ces deux méthodes :

*Sévérité ou douceur ;
Contrainte ou liberté ;
Dressage ou éducation.*

Sévérité ou douceur

Je l'ai déjà indiqué au cours des considérations générales par lesquelles débute cette étude sans prétention : beaucoup de personnes ont le sentiment que l'enfant naît pervers et qu'il ne peut être aiguillé vers le bien que par une éducation sévère.

Ces personnes professent l'opinion que, naturellement, instinctivement poussé, par de détestables prédispositions, vers les sentiments bas et les actions condamnables, il ne peut être éloigné des pratiques contraires à la morale privée et publique que grâce à un système de surveillance et de sévérité organisant perpétuellement autour de lui l'étouffement de ses aspirations, l'arrêt de ses élans.

Ces personnes affirment que tout appel à la générosité, à la justice, à la bonté, à l'amour d'autrui restera fatalement vain, s'il ne s'appuie — comme sanction de l'acte commis — sur l'idée d'une récompense à obtenir ou d'un châtimement à éviter.

Ne parlez à ces gens ni de douceur ni d'indulgence envers les petits : ils vous regarderont de travers comme ils dévisageraient un esprit chimérique.

Ne leur laissez pas entendre que, dans le domaine de l'éducation comme dans les autres, vous attendez beaucoup plus de la persuasion que de la menace ; ils hausseront les épaules avec la commisération dédaigneuse que ces partisans de la « manière forte » accordent à « l'imagination malade » d'un partisan de « la manière douce ».

Railleries, sarcasmes, éclats de rire, c'est tout ce qu'ils sauront vous opposer, avec quelques clichés fortement usagés sur la nécessité de faire marcher les enfants à la baguette, de ne rien leur laisser passer, de les mener tambour battant ; faute de quoi, affirment-ils, on n'en peut rien obtenir.

Le tout est de savoir ce qu'il est désirable d'en obtenir.

S'il s'agit d'obtenir d'eux qu'ils ne fassent pas un mouvement quand vous êtes là et se tiennent bien tranquilles ; s'il s'agit d'obtenir que, vous présent, ils ne fassent rien de ce que vous leur avez défendu de faire sous peine de taloches ou de privation de dessert ; s'il s'agit d'obtenir qu'ils ne prononcent pas une parole quand « il y a du monde », parce que les enfants bien élevés ne doivent pas se mêler à la conversation des grandes personnes ; oh ! oui, certes, vous pouvez, à l'aide de rigueur et à grand renfort d'attitudes menaçantes, obtenir tout cela.

Mais, sachez d'une part que cette immobilité, cette obéissance passive et ce silence de commande n'ont aucun caractère de moralité ; sachez que c'est le propre de l'enfant de bouger et de parler quand il en ressent le besoin ; et n'oubliez pas d'autre part que, dès que vous aurez tourné les talons, l'enfant bien tranquille, bien obéissant et bien silencieux se hâtera de se dégourdir les jambes, de faire ce que vous lui aurez défendu et de bavarder à tort et à travers.

Le résultat de votre système de sévérité et de punition sera : l'hypocrisie, la pire des fautes chez l'enfant ; la seule peut-être qui soit vraiment répréhensible. Car, que l'enfant, ignorant, étourdi, turbulent, inconsideré, se laisse aller à oublier vos sages conseils, néglige de se conformer à vos recommandations, ne tienne pas un compte suffisant de vos observations, c'est certainement regrettable ; mais ce peut n'être que légèreté, inexpérience, espièglerie, inconscience ; la faute n'est pas là ; en tout cas, s'il y a faute, elle n'est pas bien grave et ne prouve en aucune façon que l'enfant ne vous aime pas, n'est pas bien intentionné, n'a pas le désir de vous être agréable et de se conformer à vos prescriptions.

La faute — faute grave — commence avec la dissimulation. Et le mensonge, la sournoiserie sont les fruits inévitables de la sévérité, de la menace.

Dix gestes d'étourderie, d'irréflexion, ne sont pas grand-chose. Un seul geste d'hypocrisie est beaucoup.

Mais, je veux par un exemple précis, démontrer que la rigueur et les punitions sont tueuses de sincérité : cette beauté suprême de la conscience ; génératrices de fourberie : cette suprême hideur morale.

Histoire de Pierre et Paul

Pierre a perdu son crayon.

Profitant de la récréation et se glissant furtivement dans la classe au moment où elle est déserte, il a pris un crayon dans le plumier de son camarade Paul. La récréation terminée, le Maître fait exécuter aux élèves un dessin au crayon.

Paul, dont on a « chipé » le crayon, cherche le sien et ne le trouve pas.

« — Eh bien ! Paul, qu'attendez-vous pour commencer ? Avez-vous fini de remuer ainsi ? Vous gênez vos voisins ; vous troublez toute la classe.

« — M'sieu ! On m'a pris mon crayon.

« — On vous a pris votre crayon ? Qui vous l'a pris ?

« — Je n'en sais rien, M'sieu !

« — Pourquoi mentez-vous ? Dites plutôt que vous l'avez perdu.

« — Mais je vous affirme que je l'avais tout à l'heure.

« En prenant mon porte-plume, je l'ai vu dans mon plumier.

« — En êtes-vous bien sûr ?

« — Oui, M'sieu !

« — Eh bien ! Alors, il devrait y être et vous devriez le retrouver. Si vous ne le trouvez plus, c'est qu'il n'y était pas et que, non seulement vous avez perdu votre crayon, mais encore vous mentez et accusez un de vos camarades de vous l'avoir volé. »

Paul pleure et ne répond rien.

« — En voilà assez ! reprend le Maître. Cette comédie n'a que trop duré. Arrangez-vous comme vous pourrez. Mais je vous avertis que la chose ne se passera pas ainsi. Après la classe, vous resterez pour faire le dessin que vous n'aurez pas fait. Et, en avertissant vos parents que vous avez été retenu, je leur dirai pourquoi ; ils sauront, ainsi, que vous êtes un enfant désordonné et un petit menteur. »

Le pauvre Paul se lamente ; il a le cœur gros ; il est bien malheureux : il sera en retenue ; il aura une mauvaise note ; et après avoir été humilié devant tous ses petits camarades, en étant traité de désordonné et de menteur, il sera, dans sa famille, grondé et puni.

Ne rions pas de la douleur du petit Paul : tout, dans la vie, n'est que rapport, proportion. Laissons-le à son gros chagrin et occupons-nous de Pierre.

Pierre avait perdu son crayon ; ce n'était pas bien grave et si Pierre n'avait pas eu peur d'être grondé, puni, il aurait tout simplement fait part au Maître de cette perte légère. Mais Pierre sait ce qui l'attend, et, pour échapper à la réprimande et au châtement, il a pris à la dérobée le crayon de son petit camarade.

Oh ! ce larcin ne constitue pas une faute bien grave en soi ; l'objet volé n'a pas une grande valeur et le tort matériel fait à Paul n'est pas d'importance. Mais le tort moral ? On a vu s'il est à dédaigner.

Sans doute, en entendant le Maître admonester Paul, en voyant Paul humilié devant tous et puni, en le voyant pleurer, Pierre aurait pu, aurait dû s'accuser. Un petit

garçon franc et bon eût dit la vérité. Mais dans ce cas, Pierre aurait été bien plus fortement maltraité, puisqu'il eût avoué qu'à la perte de son crayon il avait ajouté le vol de celui de Paul.

Pierre se taira.

Eh bien ! voyez la conséquence de cette étourderie : la perte d'un crayon, du fait seul que, par crainte d'une punition, le petit Pierre a voulu la dissimuler.

Ce n'était rien et cela devient un gros incident ; c'eût été sans conséquence et, de fil en aiguille, c'est une petite catastrophe dans la vie d'écolier d'un innocent.

N'oubliez pas qu'encouragé par l'impunité, Pierre sera porté à recommencer ; notez que Paul, sachant très bien que son crayon lui a été chipé, mais ignorant par qui, se méfiera désormais de tous ses camarades ; remarquez que, victime d'une injustice, Paul en gardera rancune au Maître abusé par la petite scélératesse de Pierre ; observez que la faute initiale de Pierre l'acheminera, par la force des choses, de silence en silence, jusqu'à cette véritable infamie : laisser accuser et condamner un innocent à sa place ; n'oubliez pas, enfin, que, bien qu'ayant dit la vérité, Paul aura été puni, tandis qu'ayant caché sa faute, Pierre ne l'aura pas été.

Et tout cela, encore une fois, parce que le Maître, croyant nécessaire d'appliquer la manière forte, ne laisse passer aucune faute sans punition, parce que persuadé que la sévérité seule fait les enfants sages, corrige les défauts et développe les qualités, il ne plaisante jamais et réprime la moindre peccadille.

Il est évident que si Pierre, ayant égaré son crayon, avait pu, sans appréhender d'être puni, avouer cette perte, il n'eût pas manqué de le faire. Le Maître lui aurait recommandé plus d'ordre, moins d'étourderie. Pierre aurait reçu un autre crayon ; et c'était fini.

Tristes conséquences de la Sévérité

Conclusion : la Sévérité fait des sournois, des craintifs et des lâches. Elle est mortelle à la franchise, à la confiance, au vrai courage. Elle élève entre l'Éducateur et l'enfant les dangereuses barrières de la méfiance mutuelle ; elle aigrit le cœur des petits et le tient éloigné du cœur des grands ; elle détermine entre l'Éducateur et l'enfant des rapports de Maître à Esclave et non d'ami à ami.

Comment pratiquer l'indulgence

Ne confondons pas indulgence avec laisser-faire. Je ne conseille pas à l'Éducateur de fermer bénévolement les yeux sur la faute commise et de ne s'en pas soucier.

Le procédé, dans ce cas, serait commode et à la portée de l'Éducateur le plus paresseux comme du plus actif, du plus stupide comme du plus avisé.

Dans son inconscience, l'enfant ignore ce qu'il faut faire et ce qu'il faut éviter. L'expérience de l'Éducateur lui est profitable, voire nécessaire ; le devoir du Maître est de mettre cette expérience au service de l'enfant, de le diriger, de le conseiller, de le soutenir ; s'il tombe, de le relever ; s'il se décourage, de le réconforter ; s'il pleure, de le consoler.

Il faut donc, quand l'enfant a commis une faute — petite ou grande — la lui faire observer ; la lui faire comprendre, lui expliquer en quoi et comment il a mal agi ; lui indiquer les suites fâcheuses de son acte, l'amener à le regretter.

Il faut, ensuite, lui montrer ce qu'il aurait dû faire, afin que, le même cas se représentant, l'enfant sache comment se conduire.

Il faut, somme toute, l'éloigner du chemin fâcheux dans lequel il a eu tort de s'engager et ouvrir devant lui la route où il sera bon qu'à l'avenir il dirige ses pas.

Mais il convient, quelle que soit la faute, de lui parler en termes affectueux et doux, d'une voix plus atiristée que sévère, afin que, à la suite de cette tendre admonestation, l'enfant, bien loin de se sentir plus éloigné qu'avant, se sente au contraire plus rapproché de l'éducateur, plus confiant, plus aimant.

Ce moyen est le plus apte à inspirer à l'enfant le regret de la faute et la résolution de ne plus recommencer.

Contrainte ou liberté ?

J'en conviens : la pratique de la liberté implique une sorte d'apprentissage. La liberté présuppose un état de conscience assez développé ; cet état de conscience nécessite un certain savoir, une certaine connaissance des choses, de l'expérience, des points de comparaison ; et, l'enfant ne possédant pas ce savoir, n'étant pas parvenu à cet état de conscience, on estime que le régime de la liberté n'est pas fait pour lui et que la contrainte lui est nécessaire.

C'est aller un peu vite et je n'accepte pas cette conclusion qui n'a que l'apparence de l'exactitude.

Veut-on dire que, manquant d'expérience et n'étant pas encore en possession d'un discernement suffisant, l'enfant fera parfois un usage regrettable ou périlleux, pour lui-même et pour autrui, de la liberté qui lui sera laissée ?

Si c'est cela qu'on affirme, je suis prêt à le reconnaître.

Mais en faut-il conclure qu'une atmosphère de liberté ne lui vaut rien et qu'il convient de ne laisser ses poumons s'emplier que de l'air de la contrainte ?

Je ne le pense pas.

En matière d'éducation, le régime de la liberté comporte des risques et des inconvénients. C'est évident.

Mais celui de la contrainte en entraîne de bien plus redoutables.

Jetons d'abord un coup d'œil sur ces derniers.

La contrainte. Ses inconvénients

Le régime de la contrainte a pour résultat de régler tous les actes de l'enfant ; il aboutit, par voie de conséquence, à la catégorisation de tous ceux-ci en *prescrits* et en *défendus*, en *récompensés* et en *punis* ; car il n'y aurait pas contrainte, si l'enfant n'était pas tenu de se conformer aux prescriptions et aux défenses et si l'observation des premières et la violation des secondes n'entraînaient pas, comme sanction, selon le cas, une récompense ou un châtement.

« Si tu fais telle chose, tu seras récompensé. »

« Si tu fais telle autre chose, tu seras puni. »

Tout le système est là.

J'accorde aux partisans de ce système que leur discernement est judicieux, que leurs intentions sont pures et qu'ainsi la classification qu'ils ont établie : actes à faire et actes à ne pas faire, est sage, raisonnable et inspirée par l'intérêt de l'enfant.

Comme on le voit, je mets les choses au mieux pour les défenseurs du régime que je combats.

Je vais traduire ce régime et son application en un style plus familier, en un langage plus précis et en montrer le mécanisme par un exemple saisissant.

Une mère dit à ses deux enfants :

« Je sors ; en mon absence, soyez bien tranquilles ;
« voici un livre d'images et de contes pour vous amuser ;
« ne touchez à rien ; ne descendez pas dans la rue ; si

« quelqu'un frappe, n'ouvrez pas. Si vous êtes bien sages, « je vous donnerai deux sous à mon retour et, pour goûter, un beau morceau de chocolat ; ce soir, je vous « mènerai au cinéma ou au cirque. Mais dans le cas contraire, si vous me désobéissez, pas de sou, pas de chocolat, pas de cirque, pas de cinéma et une bonne « fessée. »

Et la mère s'en va.

De deux choses l'une : ou bien les enfants, à peine la mère partie, feront le diable à quatre, iront jouer dans la rue, toucheront à tout, bref, ne tiendront aucun compte des recommandations de la maman ; mais, pour ne pas avoir la fessée, pour avoir les sous et le chocolat, pour aller au cinéma ou au cirque, ils remettront tout en place, et au retour la mère les retrouvera feuilletant bien paisiblement leur livre d'images.

Ou bien ces enfants se seront conformés aux ordres de la maman ; ils n'auront pas cédé au désir d'aller jouer dans la rue avec les petits voisins dont les cris de joie parviennent jusqu'à leurs oreilles ; ils auront résisté à la tentation d'ouvrir pour savoir qui a frappé ; ils n'auront pas touché aux allumettes, quoi qu'ils eussent bien voulu en voir briller la flamme ; ils n'auront pas léché le pot de confitures quoi qu'ils en aient eu grosse envie.

Ah ! s'ils avaient été sûrs que leur désobéissance restât ignorée de la maman, ils se seraient bien contentés ! Car, il n'y a pas grand mal, après tout, à jouer dans la rue : les autres y vont bien ! La mère frotte bien des allumettes, pourquoi leur tape-t-elle sur les doigts quand elle les voit en faire autant ? La confiture est faite pour être mangée, et elle est si appétissante !

Oui ! Mais maman s'en apercevrait et alors gare à la correction, et plus de sou, plus de chocolat, plus de cinéma, plus de cirque !

Dans le premier cas, le système de la contrainte : « Fais cela et tu seras récompensé ; fais cela et tu seras puni », n'aura pas empêché les enfants de désobéir, mais les aura poussés à un mensonge concerté dans le but d'être récompensés et de ne pas être punis.

Dans le second cas, le système de la contrainte aura produit son effet ; mais en quoi la conduite de ces enfants sera-t-elle morale ? En quoi leur obéissance fait-elle honneur à leur cœur ou à leur raison ?

Ici encore, on dira : « L'important, c'est le résultat ! « Et, pourvu que les enfants fassent ce qu'ils doivent faire

« et évitent ce qu'ils doivent éviter, c'est l'essentiel. »

On le voit, c'est dans le domaine moral la même objection que celle à laquelle j'ai répondu dans le domaine intellectuel (1).

Eh bien ! non ! Mille fois non ! Le résultat n'est pas tout.

La valeur morale d'un acte

Osera-t-on soutenir que les mobiles ne sont rien dans la valeur morale d'une action et que celle-ci seule importe ?

L'acte qui consiste pour l'enfant en question à ne pas lécher le bout de ses doigts trempés dans le pot de confitures par crainte de recevoir une fessée ou dans l'espoir d'obtenir un gros morceau de chocolat, cet acte a-t-il un caractère de moralité quelconque ?

Est-il niabile que, par contre, le même acte posséderait une incontestable valeur morale s'il était dicté par l'un des mobiles suivants : ne pas prendre en cachette, parce que ce geste furtif et sournois porte en soi quelque chose d'humiliant ; ne pas aller à l'encontre du désir de la maman, parce qu'on l'aime et qu'on ne veut pas lui faire de la peine en lui désobéissant ; ne pas satisfaire tout seul sa gourmandise, même si personne ne s'en apercevait, parce que le pot de confitures est pour tous et doit figurer à la table commune ; ne pas céder à la tentation, pour la seule joie qu'il y a à se dominer, à se vaincre par un effort méritoire de la volonté ?

Autant dire, alors, que, dans le domaine moral, le sens de la dignité est nul, et sans valeur aussi l'intervention du cœur et de la volonté dans les mobiles qui propulsent vers l'acte !

Et la raison ? N'a-t-elle rien à faire, non plus, dans l'appréciation de la valeur morale d'un geste ?

L'enfant qui ne joue pas avec les allumettes parce qu'il n'y en a que quatre sur la cheminée, que la mère les a peut-être compléées, et qu'il serait rossé ou puni s'il y touchait, cède-t-il à des conseils aussi moraux que ceux que lui donnerait sa raison s'il s'abstenait de jouer avec les allumettes parce qu'on lui a expliqué que c'est un jeu dangereux dont ils pourraient, lui et les siens, être les premières victimes ?

Eh bien ! le système de la contrainte n'exerce aucune des nobles facultés de l'enfant ; il ne s'adresse pas à sa

(1) Voir page 29.

raison, il ne parle pas à son cœur, il ne dit rien à sa dignité, il reste muet devant sa conscience.

Il ne stimule en lui aucun sentiment élevé ; il ne met en mouvement aucun effort utile ; il n'éveille aucune noble aspiration ; il ne provoque aucune poussée généreuse ; il ne suscite aucun élan fécond.

Il n'attire pas l'attention réfléchie de l'enfant sur les conséquences proches ou lointaines, directes ou indirectes, pour lui et pour les autres, de ses actes, en dehors de cette conséquence : récompense dans tel cas, punition dans le cas contraire.

Il ne laisse place à aucune initiative. Voyant s'ouvrir devant lui deux voies opposées, à l'entrée desquelles on a pris le soin de placer deux poteaux indicateurs sur l'un desquels il lit, en caractères laconiques et tranchants : « *ce qu'il faut faire ; route de la récompense* », tandis que, sur l'autre, flamboie cette inscription : « *ce qu'il ne faut pas faire ; route du châtement* », il s'évertue à déchiffrer dans l'énumération des actes à accomplir ou à éviter celui qui le sollicite, ne se détermine que d'après les indications des poteaux, sans se demander pourquoi il est bien de s'y conformer, sans éprouver dans la voie où il a engagé ses pas d'autre satisfaction que celle d'une récompense à décrocher ou d'un châtement à fuir.

Ce système de la contrainte engendre insensiblement des êtres gris, ternes, incolores, effacés, sans volonté, sans ardeur, sans personnalité ; race servile, lâche, moutonnière, incapable des actes virils ou sublimes dont l'accomplissement présuppose et nécessite de la hauteur de vue, de la flamme, de l'indépendance, de la passion, mais parfaitement capable de cruauté et d'abjection, surtout dans les circonstances où, agissant en foule, la responsabilité individuelle disparaît.

La Liberté. — Ses inconvénients et ses avantages

Le système de la liberté conduit à de tout autres résultats.

Il offre des dangers, durant toute la période d'apprentissage. Aussi, convient-il que, dans les premiers temps, alors que l'enfant ignore à peu près tout des conséquences qui se trouvent au bout de ses actions, l'éducateur multiplie les avertissements, les conseils, les explications et les mille formes ingénieuses sous lesquelles peut intervenir son appui et s'exercer, sa surveillance protectrice ;

car s'il a le devoir de respecter la liberté de l'enfant, il a aussi celui de le protéger contre les périls de toutes sortes qui l'environnent. Petit à petit et dans la proportion où l'enfant, chaque jour mieux éclairé, se rend un compte plus exact de la portée de ses actes, cette sollicitude doit se relâcher, afin que l'enfant s'habitue à écarter lui-même de sa route les dangers qui le menacent.

Qu'on me permette une comparaison : l'enfant apprend à se bien conduire, comme il apprend à marcher.

Quand il est encore tout petit et que ses jambes le portent à peine, quand il est à craindre qu'à chaque pas il ne fasse une chute ; quand il y a lieu de redouter que cette chute ne lui casse un bras ou ne lui brise une jambe, il est prudent et nécessaire de ne pas le perdre de vue, de le guider, de veiller à ce qu'il ne trébuché pas, de l'éloigner des obstacles, de soutenir sa marche chancelante, et si, malgré toutes les précautions prises, il choit, d'être là pour le relever et lui donner les premiers soins.

Il est certain qu'au début il tombera, s'abîmera peu ou prou les genoux ou les mains et poussera des cris comme si on l'écorchait vif ; mais les chutes s'espaceront ; les dégringolades se feront de plus en plus rares et de moins en moins dangereuses. Insensiblement, ses jambes s'affermiront, sa marche deviendra plus sûre. Alors, le moment sera venu de l'abandonner un peu plus à lui-même, ensuite tout à fait, le jour où il se tiendra solidement sur ses jambes, conservera fermement son centre de gravité et courra à perdre haleine sans perdre l'équilibre.

C'est à l'aide de procédés semblables que l'enfant s'habitue à marcher droit dans la vie, c'est-à-dire à se conduire sainement, dignement, noblement.

S'il reste toujours en tutelle, s'il ne lui est pas permis de se mouvoir avant qu'il en ait reçu l'autorisation, si, par appréhension des chutes, des dangers, des obstacles, je veux dire par crainte des fautes qu'il pourra commettre, des entraînements auxquels il sera exposé et des conséquences qui, pour lui ou pour les autres, pourront résulter de sa conduite, il reste toujours enfermé dans l'état de la contrainte, tel le bébé dans les bras de sa mère, il ne saura jamais se conduire à travers les écueils de la vie ; il restera, adulte, cette petite chose sans personnalité et sans énergie qu'il était enfant.

Et le jour où, livré à lui-même par la force de l'âge, par la mort ou l'abandon de ceux qui s'étaient donné la

mission de penser et de vouloir à sa place, il devra penser, vouloir, agir de lui-même, il ne trouvera en lui ni raison pour le guider, ni cœur pour l'inspirer, ni volonté pour le mouvoir, ni conscience pour le rassurer.

Deux anecdotes

Je me rappelle avoir connu, dans mon enfance, un petit camarade qui refusait, à grands cris, de nous suivre quand nous allions à la baignade. Il avait, de l'eau, une peur inexprimable et irréductible. A vrai dire, il avait peur de tout. Il avait été élevé par une vieille grand'mère qui ne lui laissait faire aucun mouvement par crainte qu'il ne se fit mal et qui le traitait, bien qu'il eût une dizaine d'années, comme un bébé de deux ans. Je n'oublierai jamais la réponse qu'il nous fit, un jour que nous lui demandions pourquoi il ne se baignait pas comme nous. Avec une timidité et une candeur déconcertantes, il nous répondit : « Grand'mère m'a défendu de me baigner tant que je ne saurai pas nager ! »

Par contre, le fait suivant m'a été tout récemment raconté et certifié exact : une famille, composée des parents et de trois enfants, habitait, à Paris, un cinquième étage avec balcon sur la rue. Les enfants étaient tout petits, sept ans environ l'aîné et trois ou quatre ans le plus jeune. Par les beaux jours, quand ils n'étaient pas à la promenade, ces enfants jouaient sur le balcon et il paraît qu'ils ne se faisaient pas faute de s'y poursuivre, de s'y cramponner et allaient parfois jusqu'à enfourcher le parapet.

Une dame qui logeait en face avait aperçu ce spectacle ; elle avait tremblé, et, ces jeux dangereux se renouvelant, les parents n'apparaissant pas, elle crut de son devoir d'en aviser le père et la mère.

Elle gravit les cinq étages de la maison d'en face et, compassée, comme il sied à une personne qui accomplit un devoir, elle informa les parents. Elle en reçut cette réponse qu'elle trouva stupéfiante : « Nous le savons ; ce « n'est pas très prudent, en effet ; mais nos enfants sont « libres. Nous ne vous en remercions pas moins, madame, « de votre visite. »

Ces deux anecdotes (1) cadrent bien avec la démonstra-

(1) Je garantis l'authenticité de la première et je tiens la seconde d'un ami tout à fait digne de foi.

tion que je veux faire : la grand'mère défendant à son petit-fils de se baigner avant qu'il sache nager, par crainte qu'il ne se noie, représente exactement ceux qui refusent à l'enfant toute liberté, dans la crainte qu'il n'en fasse un mauvais usage et ne sache pas se conduire raisonnablement. « La liberté, disent-ils, c'est très bien ; mais plus tard ; pas avant que l'enfant sache en faire un usage « judicieux ! » Mais, malheureux ! c'est en marchant qu'on apprend à marcher, en lisant qu'on apprend à lire, en calculant qu'on apprend à calculer, en forgeant qu'on devient forgeron, et c'est en pratiquant la liberté qu'on apprend à s'en servir !

Et ces parents qui, pour ne pas entraver la liberté de leurs enfants, les laissent exposés aux dangers d'une acrobatie périlleuse à la hauteur d'un cinquième étage, au risque incessant de se rompre le cou, représentent exactement ceux qui, élevant la liberté de l'enfant à la hauteur d'un dogme, ou trouvant commode d'abriter leur négligence derrière un principe en soi des plus respectables et des plus exacts, laissent l'enfant inexpérimenté et téméraire exposé sans défense aux pires dangers.

« La liberté avant tout, disent-ils : elle est aussi respectable chez l'enfant que chez les grandes personnes ; plus respectable même, puisque l'enfant n'est pas, si « sa liberté est attaquée, en état de la défendre. »

Mais malheureux ! comment pourra-t-il vivre et se développer en liberté, comment sera-t-il en mesure de la défendre si, par inexpérience et témérité, il trouve la mort ou l'infirmité dans l'exercice prématuré, parce qu'inconscient de cette liberté ?

N'exagérons rien

Je pense donc qu'il ne faut tomber dans aucun de ces deux excès et, revenant à cette analogie : l'enfant apprend à se bien conduire, comme il apprend à marcher, je conclus, de ce qui précède, qu'autant il serait déraisonnable, par respect pour la liberté absolue de l'enfant, de le laisser tout seul, exposé à trébucher à chaque pas et à tomber dans un précipice, autant il serait insensé, par crainte des risques encourus, de ne pas lui laisser faire un pas, avant qu'il sache marcher.

Sous ces réserves que dicte la prudence et qu'appelle le soin de l'intérêt de l'enfant et de sa sécurité, le régime de la liberté n'enfante que d'heureux résultats.

Il entraîne l'enfant, dès l'âge de raison, vers l'exercice des plus nobles facultés ; il l'habitue à la responsabilité ; il éclaire son jugement ; il ennoblit son cœur, il fortifie sa volonté ; il actionne en lui les efforts les plus féconds ; il stimule les poussées les plus généreuses ; il attire son attention sur les conséquences de ses actes ; il favorise son esprit d'initiative ; il multiplie ses activités ; il décuple ses énergies ; il développe merveilleusement sa personnalité. Il construit, lentement, mais sûrement, un être digne sans arrogance, fier sans morgue, épris d'indépendance pour les autres autant que pour lui, respectueux de la liberté d'autrui comme il entend qu'autrui respecte la sienne, jaloux de ses droits et prêt à les sauvegarder.

Dressage ou Education

On vient de voir ce que donnent, dans la pratique, les deux systèmes en opposition : sévérité ou douceur ; contrainte ou liberté.

Il est plaisant d'entendre les partisans de la sévérité et de la contrainte parler doctoralement d'éducation morale. J'en ai surpris beaucoup déjà en leur disant que, par cette méthode, on se flatte bien à tort de faire l'éducation et que, en réalité, on ne fait que du dressage.

Ce propos leur a paru de prime abord un joyeux paradoxe ; et cependant il est on ne peut plus facile de le justifier.

Supposez que je veuille obtenir d'un jeune chien qu'il fasse le beau, qu'il se tienne gracieusement sur son train de derrière, qu'il lève gentiment telle patte, qu'il exécute, sur mon ordre, au geste ou à la parole, des gambades, des sauts, des cabrioles, comment m'y prendrai-je ?

Userai-je de persuasion à l'égard de ce chien ? Gaspillerai-je mon temps et ma salive à lui expliquer ce que j'attends de lui ? Feraï-je appel à ses bons sentiments pour l'amener à me satisfaire ?

Non ! la méthode est connue ; elle est classique : j'aurai, dans une main, un morceau de sucre, un morceau de viande, une friandise quelconque et, dans l'autre, un fouet ou un bâton.

Par l'attrait de la récompense et par la menace du châtimeut, j'exigerai du chien qu'il m'obéisse ; mon fouet le rappellera constamment à l'ordre ; chaque faute sera suivie d'une correction plus ou moins brutale ; coûte que

coûte, le chien sera *contraint* de s'exécuter ; sans pitié pour le pauvre toutou, mon bâton entrera en collision sévère avec ses reins, jusqu'à ce qu'il me donne satisfaction ; alors, et alors seulement, je glisserai entre ses dents le morceau de sucre ou de viande.

Viendra-t-il à l'idée d'une personne sensée de dire : « Voilà un chien bien élevé ? » Non ! Et tout le monde dira : « Ce chien est bien dressé. »

Avec ce chien, je fais, en effet, du dressage, pas de l'éducation.

Chacun comprend, ici, que l'éducation comporte de la part de l'éduqué l'intervention de sa raison, de son cœur et de sa volonté, et chacun conçoit aussi que cette entrée en scène ne peut se produire que si la raison est éclairée, le cœur ému et la volonté entraînée.

Les fervents du morceau de sucre et du fouet diront-ils : « Qu'importe ! le résultat que l'on cherche est obtenu ; c'est l'essentiel. Qu'il y ait dressage ou éducation, c'est sans importance. »

En l'espèce et quand il s'agit du chien, ils ne se trompent pas.

Voudrais-je m'adresser à la conscience du chien, je ne le pourrais pas : je ne sais où elle loge. Aurais-je le désir de faire appel aux sentiments de dignité, de justice, d'affection du chien, je ne pourrais pas satisfaire ce désir. Je ne saurais quelle langue y employer et, tiendrais-je au toutou les plus éloquents discours, trouverais-je, pour le convaincre, les accents les plus persuasifs et les arguments les plus entraînants, il n'est pas douteux que le chien ne me comprendrait pas et resterait insensible à mon éloquence. Tandis qu'il comprend la menace du fouet et est sensible à la douceur du sucre.

Ne pouvant impressionner ni la raison ni le cœur du chien, je m'adresse à sa gourmandise et à sa peur des coups.

Je fais donc du dressage.

Mais si je suis excusable de recourir à ce procédé de rigueur et de contrainte à l'égard du chien, parce que je n'en ai pas d'autre à ma disposition, je cesse d'être excusable si j'emploie le même procédé à l'égard de l'enfant.

Celui-ci a un jugement, et j'ai pour mission et pour devoir de le diriger ; il a une volonté et j'ai l'obligation de la former ; il a une conscience et je dois l'éclairer ; il a un cœur et je suis tenu de tenter de l'émouvoir.

Les partisans de la « manière forte » oseront-ils sou-

tenir qu'il n'y a pas de différence à établir entre l'enfant et le chien ?

S'ils le prétendent, il est équitable et logique qu'ils appliquent à l'un et à l'autre le même système ; mais, alors qu'ils cessent de parler d'éducation et qu'ils substituent à cette expression inexacte la seule qui convient : *dressage*.

S'ils admettent, au contraire, qu'il y a une différence entre l'enfant et le chien, il n'est ni logique, ni équitable qu'ils appliquent à l'un et à l'autre le même procédé. Qu'ils réservent au chien, à défaut d'autre moyen d'agir sur lui, la sévérité et la contrainte avec leur inévitable escorte de punitions et de récompenses ; et qu'ils recourent, pour l'enfant, à la douceur, à la persuasion, à la liberté, à la tendresse.

De la sorte, ils feront : avec le chien, du dressage ; avec l'enfant, de l'éducation.

Pas de cours de morale

A l'école, on enseigne la Morale comme on enseigne la grammaire ; on fait des cours de morale, comme des cours d'histoire. C'est du temps tout à fait gaspillé et ce sont des efforts entièrement inutiles. La morale ne s'enseigne pas théoriquement ; elle se pratique. La maman serait ridicule qui ferait à son bébé, pour lui apprendre à marcher, un cours sur « l'art et la manière » de placer une jambe en avant, puis de porter le poids du corps sur la jambe ainsi placée, puis de jeter en avant la jambe restée en arrière, etc..., etc...

Il n'est pas moins grotesque l'éducateur qui, pour inculquer à l'enfant de sept à huit ans de saines et raisonnables habitudes, et pour faire pénétrer dans son cœur de bons sentiments, lui fait un cours sur « l'art et la manière » de se bien conduire, sur l'excellence de telle pratique et la malfaisance de telle autre, sur la beauté de tel sentiment et la laideur de tel autre.

La morale, c'est la vie. C'est dans les mille petits faits qui forment comme le fond même de l'existence que se constitue, au jour le jour, la moralité d'un enfant, et l'éducateur, en fait de morale, ne doit être que le flambeau projetant sur la route les clartés nécessaires.

Qu'il se garde bien d'étourdir et d'*assommer* l'enfant par des préceptes et des règles. Mais qu'il mette à profit les faits un peu saillants de la vie, pour expliquer à l'en-

fant ce qu'il est raisonnable et bon de faire, ce qu'il est mauvais et déraisonnable de pratiquer. Que, sans le provoquer, mais chaque fois qu'elle se présente, il saisisse l'occasion de faire pénétrer dans la conscience de l'enfant, simplement, affectueusement, les sentiments généreux et fraternels.

Qu'il consacre toutes les ressources de son cœur et de son expérience à développer chez l'enfant les poussées de justice, les ressorts de dignité, les élans de sincérité et de franchise, les mouvements de bonté, les émotions de tendresse.

L'éducateur n'a pas d'autre tâche ; tout son rôle de moralisateur est là.

Qu'on ne se méprenne pas : l'enseignement, par tranches coupées d'avance, chapitre par chapitre, de la morale à l'école, a beaucoup moins pour objet la morale elle-même que la volonté bien arrêtée de prédisposer le cœur et l'esprit de l'écolier : à l'école chrétienne, aux fins que se propose l'Eglise ; à l'école laïque, aux fins que se propose l'Etat.

Le reste, c'est pour la façade.

Puissance de l'exemple

La plus grande force moralisatrice, c'est l'exemple. Le Mal est contagieux ; le Bien l'est aussi. L'exemple influe d'une façon quasi toute-puissante sur l'enfant, en raison même de sa malléabilité. Il reflète si facilement et si fidèlement le milieu où il se développe qu'on pourrait, par l'enfant, connaître ce milieu et, peut-être plus aisément encore, par la connaissance du milieu, pressentir l'enfant.

L'enfant baisse-t-il la tête comme si, nouvelle et moderne épée de Damoclès, une gifle allait tomber ? Vous pouvez affirmer sans hésitation qu'il reçoit souvent des coups et que ceux-ci sont généralement portés de haut en bas ; s'il recule, à l'approche de vos bras, c'est qu'il est plus accoutumé aux taloches, aux coups de poing distribués horizontalement, ou aux coups de pieds allongés de bas en haut.

S'il répond à peine quand vous lui parlez, c'est, hormis le cas où il est exceptionnellement timide, la preuve qu'il a contracté l'habitude du silence imposé par les injonctions réitérées de l'entourage : « Tais-toi ! tu n'as pas la parole ! »

S'il tient les yeux fixés vers le sol et évite de vous regarder en face, c'est qu'il a vécu dans une atmosphère saturée d'hypocrisie.

S'il jure, s'il est trivial dans son langage et grossier dans ses manières, c'est qu'il n'a pas fréquenté les salons cosmétiqués de « la haute » et qu'il n'a pas vécu dans la famille des messieurs de l'Institut ou de l'Académie française.

Mais que ceux qui l'entourent évitent les propos vulgaires et surveillent leurs manières, il perdra peu à peu l'habitude de parler trivialement et, pour peu qu'il ait reçu de la nature une certaine élégance, il deviendra distingué.

Qu'il soit transporté dans un milieu de franchise et il cessera de tenir les yeux hypocritement fixés vers le sol.

Qu'il lui soit permis de parler quand il a quelque chose à dire et sa langue gagnera de l'aisance.

Qu'il cesse d'être frappé et, se sentant à l'abri des coups, il cessera de figurer les « pauvres chiens battus ».

J'ai remarqué que les enfants batailleurs, querelleurs, violents, à la main leste, proviennent presque tous de familles où éclatent fréquemment les querelles, les batailles. Et j'ai constaté que ceux qui sont portés au bavardage, au cancanage, sortent presque tous des milieux où il est d'usage de potiner sur le pas des portes.

Si vous ne voulez pas que vos enfants vous mentent, ne les trompez jamais ; si vous ne voulez pas qu'ils se battent entre eux, ne les frappez jamais ; si vous ne voulez pas qu'ils vous parlent grossièrement, ne les insultez jamais.

Si vous voulez qu'ils aient confiance en vous, prouvez que vous avez confiance en eux. Si vous voulez qu'ils vous écoutent, parlez-leur comme à des êtres capables de vous comprendre ; si vous voulez qu'ils vous aiment, ne leur marchandez pas votre affection ; si vous voulez qu'ils soient caressants et expansifs avec vous, ne leurs ménagez ni vos baisers ni vos caresses.

L'exemple est tout-puissant.

La Coéducation

A la Ruche, garçons et filles vivent ensemble, comme frères et sœurs au sein des familles nombreuses. Tous concourent aux mêmes travaux et participent aux mêmes jeux. La vie est la même pour tous. Et je m'étonne que ce système de la coéducation soulève encore tant de pro-

testations, suscite tant de craintes et déchaîne de si arden-tes controverses.

C'est la conséquence de quinze siècles de domination chrétienne, quinze siècles durant lesquels la mentalité publique s'est graduellement pénétrée de préjugés ridicules et d'ineptes appréhensions.

Tous ceux que n'aveugle pas le parti pris se rendent peu à peu à l'idée qu'il y a beaucoup moins de danger à faire vivre et grandir côte à côte garçons et filles, qu'à les isoler les uns des autres. La simple observation démontre que c'est la séparation systématique de ces enfants, à l'âge où commencent à sourdre en eux les premiers tres-saillements de la vie sexuelle, que sortent les curiosités malsaines et les précocités dangereuses.

Peut-on s'illusionner au point de croire qu'il suffira, pour que garçons et filles se tiennent à distance les uns des autres, de défendre aux premiers de parler aux seconds et à celles-ci de jouer avec ceux-là ?

L'expérience atteste que le résultat de ces défenses est diamétralement opposé à celui qu'on en attend.

Aussi longtemps que les enfants sont assez jeunes pour qu'ils ne soient pas troublés par l'approche d'un sexe différent, il ne peut être que dangereux et immoral de les prémunir contre des fautes qu'ils n'ont même pas la tenta-tion de commettre.

Et lorsque garçons et filles parviennent à l'âge où ils se sentent obscurément émus par un regard échangé, par un frôlement, par un contact furtif, par un serrement de main, par une parole, on peut élever entre eux les bar-rières les plus hautes, on ne réussira qu'à augmenter l'émotion, qu'à accroître le désir de renouveler la ren-contre.

Jolis résultats !

L'indéfinissable trouble qu'eussent émoussé de nouveaux regards, l'inexprimable émotion qu'eût atténuée une con-versation franche et familière, tout cet ensemble de vibra-tions encore mystérieuses que l'adolescence et la puberté font naître, tout cela eût été peut-être sans lendemain et n'eût pas résisté à la bonne camaraderie que ne tarde pas à engendrer l'affinité d'âge.

Et voici que les exigences despotiques des usages et des convenances, les prohibitions impératives d'une morale inopportune et maladroite sont venues sottement et déme-

surément grossir ces « riens » encore imperceptibles ; elles ont jeté dans les veines des ardeurs insoupçonnées ; elles ont glissé dans l'imagination des rêves fantastiques et délirants ; elles ont déchaîné dans le cœur, vierge hier encore de tout orage, des tempêtes formidables ; elles ont livré passage aux curiosités qui rongent l'esprit, elles ont engendré les attentes qui énervent, les anxiétés qui tourmentent, les déceptions qui torturent et les langueurs qui tuent.

On voudrait savoir et on ignore ; on a soif de se revoir et on est séparé ; les jours sont longs, les nuits interminables ; on souffre d'être trop jeune ; on a hâte de vieillir.

Ah ! l'heureux résultat ! Et comme la morale y trouve son compte !

Heureux rapprochement

Des psychologues qui se croient d'observation subtile et pénétrante, adressent à la coéducation le reproche de *féméniser* les garçons et de *masculiniser* les filles.

Il y a du vrai dans cette observation. Mais loin qu'elle soit au détriment de la coéducation, elle est tout à son avantage.

Au contact des filles, les garçons perdent un peu de leur brutalité et de leur violence ; ils se font plus doux ; ils apaisent leurs gestes, ils modèrent leurs mouvements, ils atténuent la rudesse de leur langage et jusqu'à l'éclat un peu cuivré de leur voix.

Au contact des garçons, les filles perdent de leur mièvrerie et de leur timidité ; elles se font plus courageuses ; leurs gestes sont moins effacés, leurs mouvements plus vifs ; elles reculent moins devant le mot hardi ; leur volonté s'affirme mieux ; leur énergie croît ; leur esprit de malice et de ruse est moins aiguïté.

Est-ce un mal qu'il en soit ainsi ?

Ce n'est pas mon avis, et j'estime que la vie commune, les études et les jeux partagés ébauchent au contraire une atténuation de certains contrastes que l'éducation, les mœurs, les occupations spéciales à chaque sexe, et les préjugés sociaux ont exagérés et esquissent un rapprochement qu'on peut considérer comme très heureux, puisqu'il arrache chaque sexe à certains travers qu'ont grossis des siècles de vie non seulement distincte mais opposée et même hostile, et qu'il communique à chacun d'eux une partie des qualités qui sont devenues lentement l'apanage

de l'autre.

Mais il n'y a là qu'un rapprochement, pas un mélange, pas une confusion ; une diminution, pas une suppression des distances et chaque sexe garde ses traits distinctifs : le garçon, la force, et la fille, la grâce ; le garçon, l'audace, et la fille, la coquetterie.

L'éducation sexuelle

La pratique de la coéducation pose le problème délicat de l'éducation sexuelle.

Délicat ? Pourquoi le serait-il plus qu'un autre ? Pourquoi serait-il plus délicat de saisir l'enfant parvenu à l'âge et au degré de connaissance où cette question l'intéresse, des conditions dans lesquelles s'effectue la perpétuation de l'espèce humaine, que de le renseigner sur le mode de reproduction des autres espèces ?

Le malaise que cause à l'éducateur une conversation ou un cours roulant sur cette question provient presque exclusivement du mystère dont le maître sent bien que l'enfant entoure ce problème ; et ce mystère lui-même a pour origine les périphrases et les réserves, les précautions oratoires et les sous-entendus avec lesquels il est d'usage d'aborder cette matière devant des enfants. Si elle était traitée avec franchise, abordée de front, étudiée au même titre que tel autre chapitre des sciences naturelles, toute gêne, tout embarras disparaîtraient.

Les hypocrites docteurs de la morale officielle qui prêchent la vertu, et qui généralement pratiquent le vice à la condition qu'on n'en sache rien, demandent pour les enfants l'ignorance de certains sujets.

L'ignorance est toujours un mal, un danger.

Que de fautes, que de sottises sont commises par les enfants, uniquement par inexpérience, par ignorance ! Une mère et un père prévoyants doivent toujours éclairer leurs enfants. L'enfant finira par savoir ; pourquoi donc lui faire des cachotteries ! Serait-ce pour ménager sa pudeur ? Faire des cachotteries, c'est l'inciter à se faire, lui-même, sur des choses qui l'inquiètent, des idées fausses à propos desquelles il consultera des camarades ou des voisins. Il ne manquera pas non plus de personnes qui le renseigneront mal plus tard, alors qu'il ne sera plus temps d'agir pour l'instruire en toute franchise. Pourquoi donc lui cacher ce qu'il saura fatalement quelque jour ? C'est une imprévoyance impardonnable.

Je prétends que lui dissimuler ces choses, c'est éveiller chez lui, avant l'âge que la nature assigne à son développement normal, des curiosités malsaines ; que c'est l'abandonner, confiant et ignorant, aux sollicitations de toutes les tentations qui l'entourent ; que c'est le livrer à tout hasard aux dangers des promiscuités pernicieuses ; que c'est l'exposer à l'abîme, au lieu de l'en préserver. Je prétends que les éducateurs qui agissent ainsi, au nom de la pudeur de l'enfant, sont coupables et imprévoyants.

La vraie morale consiste à projeter sur ses sujets la lumière nécessaire, lumière que, quelque jour, l'enfant saura se procurer. Il vaut mieux que ce soit ceux qui l'aiment qui la lui donnent que ceux qui ne le connaissent point.

SOUS FORME DE CONCLUSION

Les principes exposés dans ces « *Propos d'Éducateur* » ont été, pendant douze ans, strictement appliqués à « *La Ruche* ».

Cette mise en pratique a confirmé l'exactitude de ces principes et démontré la supériorité des méthodes qui en découlent sur les procédés de pédagogie et d'éducation en usage de nos jours, tant à l'École qu'au sein des familles.

Je ne crains pas d'en appeler au témoignage des milliers et des milliers de personnes, parmi lesquelles se trouvaient de très nombreux éducateurs : professeurs, instituteurs, institutrices et parents, qui ont librement visité *la Ruche* et interrogé nos enfants.

Du premier au dernier jour, les portes de *la Ruche* ont été largement ouvertes à tous ceux qui ont eu la curiosité de voir ce qui s'y passait et de se rendre compte de la vie que grands et petits y menaient.

Tous : amis, indifférents et même adversaires ont été frappés de la santé florissante, de l'intelligence ouverte et de la beauté morale des enfants appelés à vivre et à se développer dans l'atmosphère de félicité et de concorde de ce vaste cercle familial.

SÉBASTIEN FAURE.

LES QUILLES



Le Gérant: TOUTAN
Imp. spéc. de la Brochure Mensuelle, 39, r. de Bretagne, PARIS-3^e