

L'ÉDUCATION NATIONALE

PAR

FRÉDÉRIC PASSY

Membre de l'Institut,
Président de la Société française pour l'arbitrage entre nations.

Extrait du *Monde Economique*, n^{os} des 18 et 25 février 1899.

A PARIS

Au bureau de la Société française pour l'arbitrage

RUE DE CONDE, 29

Siège Social

10, Rue Pasquier, PARIS

1. JOURNAL

1850

1850

1850

1850

L'ÉDUCATION NATIONALE

On se préoccupe beaucoup, depuis quelque temps, de réformer l'éducation nationale. Et l'on a raison ; car il n'y a pas, il ne peut pas y avoir, de question plus importante que la question de l'éducation. L'enfant est le père de l'homme, dit un proverbe anglais, passé à l'état de lieu commun. Et, n'en déplaise à tous les pétrisseurs de société, qui ont la prétention de tout refondre du jour au lendemain, par la vertu magique de quelque bonne loi de leur façon, c'est de la manière dont les individus sont personnellement élevés, de la culture donnée à leur intelligence, de la direction imprimée à leurs idées, du degré de moralité de leurs sentiments et de la trempe de leur caractère, que dépendra forcément la valeur et, par suite, le bonheur ou le malheur de la nation qu'ils constitueront demain.

La Chambre des députés, tenant compte de diverses manifestations, dont quelques-unes avaient eu un légitime retentissement, a nommé, pour étudier l'état de l'enseignement secondaire et les modifications qu'il peut être désirable d'y apporter, une commission, dont la présidence a été confiée à l'un de ses membres les plus distingués, M. Ribot.

Cette commission, qui paraît vouloir entendre toutes les personnes auxquelles on prête quelque

compétence, m'a fait l'honneur de m'appeler à déposer devant elle, et m'a fait remettre, en conséquence, le programme des questions sur lesquelles elle désire être renseignée.

Elle a eu raison de penser que j'étais de ceux que l'enquête qu'elle a entreprise ne saurait laisser indifférents. Il y a près de cinquante-cinq ans — c'était en 1844 — que, pour la première fois, au nom de mon expérience, bien jeune encore, mais déjà à plus d'un égard instructive, j'ai formulé, contre notre système d'enseignement secondaire tel qu'il existait alors, des critiques, dont beaucoup ont été reconnues fondées, et réclamé des modifications, suppressions ou additions, dont plusieurs ont été plus ou moins complètement réalisées. Je n'appartiens pas à l'enseignement officiel ; mais quarante années de cours et de conférences dans tous les milieux, une collaboration incessante à toutes les œuvres d'instruction et de moralisation, depuis les plus élémentaires jusqu'aux plus élevées ; depuis les écoles primaires et les Sociétés populaires jusqu'à la présidence de la *Société pour la propagation de l'instruction parmi les femmes*, et à celle de l'*Association française pour l'avancement des sciences*, me donnent peut-être quelque droit de me compter, parmi les professeurs et les éducateurs, et d'avoir, sur certains points, non pas sur tous, une opinion digne tout au moins d'être discutée.

Et, comme il n'est pas défendu de faire d'une pierre deux coups, et que, du moment que l'on est obligé de se livrer à un travail, il convient de le faire aussi complet et aussi utile que possible, j'ai essayé de formuler par écrit l'ensemble des observations que je me suis permis de présenter oralement à la commission de la Chambre. Voici d'abord, pour que l'on se rende bien

compte de la portée de l'enquête ouverte, les termes du programme.

QUESTIONNAIRE

I

STATISTIQUE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Variation du nombre des élèves de l'enseignement public dans la période de 1879-1898, en distinguant les chiffres des divers lycées et collèges, de l'enseignement classique et de l'enseignement spécial ou moderne, des internes et des externes.

Variation, pendant la même période, du nombre des élèves des établissements libres : enseignement classique, enseignement spécial ou moderne ; écoles préparant au baccalauréat ; petits séminaires.

Motifs présumés de ces variations.

II

RÉGIME DES LYCÉES ET COLLÈGES

Direction de la maison.

Comment sont nommés les proviseurs et les principaux ?

Nécessité de fortifier leur autorité.

Que valent les assemblées des professeurs et des répétiteurs et les conseils de discipline ?

N'y aurait-il pas lieu de donner aux lycées et collèges une certaine autonomie ?

Ne pourrait-on pas établir dans chaque lycée ou collège un conseil où entreraient, avec les représentants des professeurs et répétiteurs, d'anciens élèves qui serviraient de lien entre l'établissement et la région ?

Quelles devraient être les attributions de ces conseils ?

III

ÉDUCATION

Régime de l'internat.

Comment pourrait-on associer plus étroitement les professeurs à l'œuvre de l'éducation ?

Situation des répétiteurs.

Est-il possible de leur donner une participation plus effective à l'instruction et à l'éducation ?

De l'éducation physique.

De la liberté et de la responsabilité. — Régime des grands élèves.

IV

ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT

Quelles mesures pourraient être prises pour mieux assurer la préparation des professeurs, au point de vue professionnel ?

Concours d'agrégation. — Utilité d'un stage dans les universités.

a) *Enseignement classique.*

Doit-il être étendu ou restreint ? Dans quelle mesure ?

Quelle doit être la durée normale des études ?

Les programmes ne sont-ils pas surchargés ?

Sur quoi devraient porter les allègements ?

Ne pourrait-on rendre facultatifs certains enseignements, tels que celui du grec, etc. ?

Dans quelle mesure les programmes devraient-ils être adaptés aux conditions locales ? Part d'initiative à laisser aux professeurs et aux conseils établis auprès de chaque maison.

b) *Enseignement moderne.*

Y a-t-il lieu de le développer ?

Quelle doit être la durée normale des études ?
Les programmes appellent-ils des modifications ?
Que pense-t-on de l'uniformité des cadres et des programmes.

Résultats qu'a donnés, jusqu'à ce jour, l'enseignement moderne.

A quelles professions se destinent les élèves qui le suivent ? Part des professions industrielles ou commerciales, part des fonctions publiques.

Le personnel enseignant doit-il être distinct du personnel de l'enseignement classique ?

Comment doit-il être recruté ?

c) *Rapports de l'enseignement secondaire avec l'enseignement primaire et avec l'enseignement professionnel.*

Serait-il désirable que les élèves n'entrassent au lycée ou au collège qu'après avoir reçu l'instruction primaire ?

Devrait-on préparer la fusion de l'enseignement primaire supérieur et de l'enseignement moderne ?

Devrait-on modifier les programmes de l'enseignement primaire supérieur de façon que les élèves pussent entrer dans les classes supérieures de l'enseignement moderne ?

Statistique de l'enseignement professionnel. — Résultats obtenus.

De la concurrence que les écoles professionnelles font aux lycées et aux collèges.

Dans quelle mesure l'enseignement professionnel peut-il être donné dans les lycées et collèges ?

d) *Etude des langues vivantes et du dessin.*

Serait-il possible de donner à l'enseignement des langues vivantes un caractère pratique en organisant des séjours à l'étranger ?

Appropriation de l'enseignement des langues aux conditions locales.

Valeur de l'enseignement actuel du dessin ; réformes à y apporter.

V

BACCALAURÉAT ET EXAMENS

Peut-on supprimer le baccalauréat ?

De la substitution au baccalauréat de certificats d'études et d'examens de passage et de sortie.

Le régime des examens peut-il être modifié ?

Le diplôme de l'enseignement moderne doit-il donner accès à la Faculté de droit et à la Faculté de médecine ?

Ne conviendrait-il pas que les programmes des examens d'admission aux écoles spéciales fussent établis avec le concours de l'Université ?

VI

INSPECTIONS GÉNÉRALES. — BOURSES D'ÉTUDES

L'inspection générale ne devrait-elle pas porter sur les maisons d'enseignements considérées dans leur ensemble, aussi bien que sur les professeurs individuellement ?

Moyen de corriger les défauts des inspections. — Notes secrètes.

Bourses d'études. — Comment sont-elles accordées ?

A-t-on les moyens de suivre les élèves boursiers après leurs études terminées ? Combien d'entre eux se destinent aux fonctions publiques ou à l'enseignement ?

VII

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES FILLES

(La Commission procédera à une enquête distincte sur l'enseignement secondaire des filles ; elle en arrêtera ultérieurement le questionnaire.)

J'ai dit que je n'étais pas à même de toucher à tous les points de ce programme. Je ne m'occuperai pas des variations signalées dans le nombre des élèves et du plus ou moins de prospérité relative des divers ordres d'enseignement. Je ne dirai rien non plus du régime des lycées et collèges; du mode de nomination des fonctionnaires : de ce qui peut leur manquer, et leur manque, en effet, je le crois, au point de vue de la discipline, dans certains cas au moins, et de l'administration.

Je laisserai de côté aussi ce qui concerne l'inspection — cela regarde les hommes du métier — et la façon dont les bourses sont accordées. Je me bornerai à demander, au sujet de ces bourses (j'entends les bourses scolaires), si elles sont toujours aussi utiles qu'on le croit, et si parfois elles ne contribuent pas à pousser vers des vocations factices des jeunes gens détournés de la profession paternelle, ou de carrières en apparence moins relevées, mais plus sûres et non moins utiles.

Mais ceci est un reproche que l'on peut adresser d'une façon plus générale à l'abus des études classiques, du baccalauréat et des examens, en général, et j'y reviendrai.

C'est sur ce dernier point en effet, qu'avec beaucoup d'hommes que l'on ne saurait accuser, non plus que moi, de déprécier les études anciennes, parce qu'elles leur sont étrangères, ou les examens, parce qu'ils ne leur ont pas été favorables, je me propose d'insister particulièrement.

Mais auparavant, et pour prendre, comme on dit, le taureau par les cornes, je tiens à faire, ou plutôt à refaire, ma profession de foi de libéral et d'économiste — c'est tout un — et à déclarer, sans aucune

malveillance, bien s'en faut, à l'égard de l'Université et de ses membres, que nul système d'enseignement, à mon avis, ne sera exempt d'inconvénients et de périls, aussi longtemps que l'Etat croira devoir s'en réserver plus ou moins complètement le monopole ou la direction. La liberté sous le contrôle de l'Etat, réprimant les abus, et veillant au maintien des garanties nécessaires de moralité et de salubrité : voilà, pour moi, l'unique solution de la question d'enseignement, comme de la question religieuse, de la question sociale, et des questions économiques. La concurrence, qui est l'unique mode de concours inattaquable, à la condition qu'elle soit sincère, peut, seule, déterminer les choix à faire entre les programmes et les méthodes, ou plutôt diversifier et modifier chaque jour, selon les lieux, les temps et les besoins, la préparation des jeunes intelligences et leur adaptation aux conditions variables de l'existence qui les attend.

Ce sera l'anarchie, dira-t-on, et la méconnaissance absolue des droits de l'État, qui a charge d'âmes, et peut, seul, donner d'en haut, à l'éducation nationale, l'unité qui en fait la force.

Non, en vérité. Et c'est le cas de se rappeler à la fois ce mot profond de Bersot : « Le remède de l'agitation, c'est l'action » ; et cette profession de foi de Bastiat : « Ce ne sera jamais d'un changement violent dans les formes ou les dépositaires du pouvoir, que j'attendrai le bonheur de ma patrie ; mais de notre bonne foi à le seconder dans ses attributions essentielles et de notre fermeté à l'y restreindre. »

La loi, a dit encore le même Bastiat, *c'est la justice*. L'Etat, ou pour mieux dire le Gouvernement, que l'on confond trop avec lui, est institué pour faire observer cette justice, c'est-à-dire pour maintenir à chacun, en

le défendant contre les empiétements et les prétentions injustes, le libre exercice de son activité. Il n'est pas chargé de penser et d'agir pour nous. Pas davantage de nous dire comment nous devons penser et agir; de former notre intelligence; de diriger notre travail, ou de nous fournir par voie d'autorité, et aux frais du budget, c'est-à-dire à nos frais, les moyens de l'accomplir. Il est chargé de nous assurer le libre exercice de nos facultés, le libre déploiement de nos forces, en réprimant les abus qui les contrarient, en faisant disparaître les obstacles qui les entravent et en punissant les fraudes et les violences qui altèrent le jeu naturel de la responsabilité.

« L'Etat, a dit M. de Molinari, ne fait pas le pain; il empêche de le voler. » Il ne fait pas les opinions ou les croyances; il empêche de les fausser par la persécution. Il n'est point le guide des consciences; il est la sauvegarde de la liberté des consciences. Il n'est pas davantage le manipulateur des intelligences, et n'a pas, quoi qu'on en pense trop généralement, qualité pour façonner les cerveaux, prononcer des arrêts scientifiques ou littéraires, imposer ou condamner des méthodes et formuler des programmes. Pour le faire avec quelque droit, il faudrait qu'il fût infallible. Il ne l'est pas. Et, malgré sa prétention à une supériorité de lumière devant laquelle tout devrait s'incliner, il est le premier à le reconnaître, puisque, tous les jours, il remet ou laisse remettre en question ce qu'il a décrété la veille, et que, depuis un demi-siècle et davantage, il passe son temps et le nôtre à remanier ou à tenter de remanier les règles, les systèmes et les programmes qu'au nom de sa prétendue supériorité il nous impose successivement. L'enquête même à laquelle se livre la commission en est la preuve.

L'Etat, d'ailleurs — et c'est une remarque qui a été faite jadis avec beaucoup de justesse, par M. Sarcy, à propos de l'Ecole Alsacienne, de l'Ecole Monge, et d'autres établissements dus à l'initiative privée — l'Etat, décidant pour tout l'ensemble du pays soumet nécessairement à un régime uniforme des situations, des régions et des intelligences très diverses : c'est, quel que soit ce régime, une violence faite à une partie d'entre elles. L'Etat, par suite, est naturellement peu disposé à des changements qui, par l'étendue du domaine qu'ils affectent, sont toujours forcément considérables, et, lorsqu'il en fait, bouleversent par cela même une multitude d'existences. Combien de familles n'ont-elles pas eu à récriminer contre les nombreux remaniements de programme qui sont venus, à la veille des examens parfois, dérouter les prévisions des candidats au baccalauréat, à la licence ou à l'agrégation !

La liberté, au contraire, la concurrence, la rivalité des méthodes, des programmes, des modes d'enseignement, en offrant à tous, selon leurs besoins, leurs désirs, leurs aptitudes, des moyens variés d'éducation, permettent à chacun de faire sous sa responsabilité, et sans engager, c'est-à-dire sans compromettre la responsabilité du Gouvernement, le choix qui lui convient. Elle oblige par cela même à comparer, à réfléchir, à s'intéresser personnellement à l'enseignement que l'on a choisi. Et, par là, elle combat cette sorte d'indifférence, nullement exclusive de récrimination, avec laquelle la plupart des familles livrent leurs enfants aux lycées officiels, se désintéressant en quelque façon d'une éducation sur laquelle elles n'ont point de prise et considérant, sauf à se dire volées, si le résultat ne les satisfait pas, que l'Etat

s'est chargé de leur fabriquer des bacheliers, et que c'est son affaire.

Je pourrais citer à cet égard bien des paroles recueillies de bouches singulièrement autorisées. Il y en a peut-être (mais je ne veux pas être indiscret) dans la commission même qui m'a entendu. Je me contenterai de rappeler ce que me dit un jour, lorsque j'avais l'honneur d'être son collègue à la Chambre, l'un des hommes les plus pourvus de diplômes, et l'un des anciens ministres de l'Instruction publique, Paul Bert :

« Savez-vous pourquoi, mon cher collègue, les Français manquent si souvent d'initiative et d'originalité ? C'est parce qu'ils sont bacheliers, ou parce qu'ils ont été aspirants au baccalauréat. On met devant eux, dès leur première jeunesse, des fourches caudines sous lesquelles, à quelque carrière qu'ils se destinent, il leur faudra passer. Ils ont les mêmes connaissances à acquérir ou à faire semblant d'acquérir, les mêmes épreuves à subir, les mêmes réponses à faire. On les coule autant qu'on le peut faire dans les mêmes moules ; on leur met les mêmes bourrelets et les mêmes lisières ; et l'on s'étonne qu'ils se ressemblent et qu'ils suivent tous la même routine. »

Je n'ajoute rien. M. Lavisse et d'autres ont, d'ailleurs, assez sérieusement caractérisé le baccalauréat pour me dispenser d'insister. Je me contente de répéter avec eux qu'il est mauvais, et d'ajouter après eux qu'il est mauvais à plusieurs titres et de plusieurs façons.

Le baccalauréat est mauvais, d'abord, et quel qu'il soit, par cela seul qu'il est le même pour tous ; comme serait mauvais, fût-il ordonné par les plus grands médecins du monde, un régime alimentaire uniforme : le

beefsteak et le vin de Bordeaux peuvent être des aliments excellents ; mais tous les estomacs n'ont pas les mêmes propriétés digestives et la même capacité.

Il est mauvais, parce que, par son étendue, par son caractère encyclopédique et, par suite, inévitablement superficiel, il ne donne, et il ne peut donner, qu'une mesure très imparfaite de la valeur des candidats, écartant parfois les plus réellement capables et laissant passer des médiocrités, des nullités même que la chance a favorisées ou qu'un gavage passager a mis en état de répéter tant bien que mal un certain nombre de formules.

Il est mauvais, parce que c'est une clef indispensable pour ouvrir, ou peut s'en faut, n'importe quelle carrière, carrière officielle tout au moins, et qui, en réalité, n'ouvre pas grand'chose, et laisse devant la porte la plupart de ceux qui s'en sont pourvus à grand'peine.

Il est mauvais, enfin, en tant qu'examen, et comme la plupart des examens qui ont la prétention de donner une garantie définitive de la valeur des candidats, parce que, dans un trop grand nombre de cas, il est contraire au véritable but de l'enseignement. La perspective du baccalauréat, de cette épreuve qu'il faut subir, et à laquelle on se prépare pour l'avoir subie et pour n'avoir plus à s'en occuper, pousse à travailler pour *passer*, et non pas pour savoir.

Or, c'est pour s'instruire, et non pas pour passer un examen, qu'il est bon de travailler ; c'est pour valoir quelque chose, et non pour se croire débarrassé de faire, ultérieurement et à toute heure, preuve de ce qu'on vaut, que l'on doit chercher à s'assimiler la substance des auteurs et la leçon des maîtres. La réussite doit être la conséquence et la récompense du

mérite, non un sacrement qui dispense de l'effort. Toute autre conception de l'étude, toute conception qui subordonne la formation de l'intelligence, le développement des facultés et l'élévation personnelle au succès ne peut qu'être un agent d'abaissement intellectuel en même temps que d'abaissement moral. Et cela serait vrai alors même que, comme il arrive trop souvent, la nécessité de se procurer ce passe-port indispensable et l'habitude d'en considérer l'obtention comme une formalité à remplir, n'engendreraient pas, de la part des examinateurs, des faiblesses, sinon des complaisances, et, de la part des examinés, des habiletés, sinon des fraudes, qui sont une mauvaise préparation à la sévère et loyale concurrence qui devrait présider à tout l'ensemble de la vie.

Le baccalauréat, en outre, et les diplômes en général — on l'a trop dit pour que j'y insiste ; mais l'inconvénient est grave et n'est rien moins qu'un danger public — en donnant un titre vain par lui-même, mais qui encourage toutes les prétentions, contribue dans une large mesure à développer le fonctionnarisme et à détourner des carrières indépendantes.

Il faut pourtant des garanties, dira-t-on. Et comment en avoir si l'on ne se rend pas compte par des épreuves personnelles de la valeur des individus et de leur aptitude aux fonctions qu'ils sollicitent ?

Sans nul doute. Mais, précisément, le baccalauréat, et parfois d'autres examens, ne donnent point ces garanties, parce qu'ils n'ont pas ce caractère réellement individuel, et ne visent par réellement la fonction en vue de laquelle ces garanties doivent être demandées.

Sans revenir sur les imperfections que je viens de reprocher au baccalauréat, peut-on sérieusement pré-

ces initiés est restreint, et si, dans leurs efforts pour s'approprier la substance des littératures anciennes, ces survivants de l'âge des Rollin et du père Vanière ne sont pas incessamment retardés par la lourde queue des indifférents et des dégoûtés qu'ils traînent à leur suite.

On accuse les partisans de l'enseignement dit moderne, de l'enseignement des langues vivantes et des sciences, de vouloir tuer l'enseignement classique. Ils veulent le sauver, au contraire, en le réservant pour ceux qui en ont le goût ou le besoin. C'est, en réalité, de nos jours, le petit nombre. On les accuse aussi de rabaisser le niveau intellectuel et moral des jeunes générations. On prétend, sans nier l'utilité de connaître les langues vivantes, d'être mis au courant du progrès des sciences et pourvu de notions techniques, qu'à côté de l'étude des langues anciennes, toute autre étude ne peut donner qu'un développement insuffisant des facultés maîtresses, et n'exercer qu'imparfaitement la raison et le goût. Ce serait bien plutôt le contraire. Comme exercice mécanique, comme gymnastique, les langues vivantes, assurément, ne sont point inférieures aux langues anciennes. Comme idées, comme sentiments, comme mines à exploiter, aussi bien que comme outils à employer, elles sont incontestablement plus riches, par cela seul qu'elles sont plus près de nous, que les réalités qu'elles ont à rendre sont plus nombreuses et plus étendues; et que, comme l'a dit Pascal, ce sont les âges actuels qui sont les âges adultes et en possession d'un plus complet patrimoine. Les chefs-d'œuvre des littératures modernes valent bien, quoi qu'on en puisse dire, ceux de la littérature ancienne. Et, quant aux sciences, elles sont, par leur nature même, par la délicatesse

des recherches, par la précision des résultats, par la sévérité des méthodes, et aussi par la grandeur et la sublimité des lois qu'elles apprennent à reconnaître et à admirer, de précieux moyens de former et d'élever tout à la fois l'intelligence et le caractère.

Il n'y a pas à hésiter, d'ailleurs, et la nécessité s'impose : nous sommes à une époque où, sauf un petit nombre, chacun doit chercher dans le travail ses moyens d'existence. Sans la connaissance des langues vivantes, sans un développement convenable de ses aptitudes professionnelles, on reste, la plupart du temps, fût-on pourvu de tous les diplômes du monde, exposé à tomber dans la catégorie des déclassés. Qu'on cherche combien il y en a, sur cent bacheliers, à qui leur diplôme ait été utile ; combien même qui aient conservé des études qui les ont conduits au baccalauréat autre chose qu'une banale, et souvent malsaine, facilité d'écrire : et l'on verra si, pour le grand nombre, ce qu'on appelle l'éducation classique n'a pas été un malheur et une déchéance.

Mais je reviens au baccalauréat, ou plutôt aux examens. Car ce n'est pas seulement à l'examen du baccalauréat tel qu'il est actuellement, à cet examen si durement qualifié par M. Lavisser, ou à celui d'un baccalauréat modifié, que j'en veux. C'est l'examen lui-même — j'entends l'examen pharisaïque, l'examen sacramentel — que je crois mauvais. J'admets, encore une fois — qui pourrait en contester la nécessité ? — des épreuves personnelles et spéciales pour chaque situation. J'admets que l'on demande à un comptable de justifier de sa connaissance de la comptabilité ; à un chimiste de montrer qu'il connaît la chimie, à un mécanicien de ne pas ignorer les lois de la mécanique et de manœuvrer avec sûreté et précision les appa-

reils qu'il aspire à conduire. Mais je n'admets pas que, fussent-ils manifestement capables pour la fonction qu'ils veulent remplir, le défaut de telle ou telle connaissance qui y est étrangère, l'absence d'un parchemin qu'ils n'ont pu se procurer ailleurs leur ferment la porte. Et je n'admets pas davantage que la possession de ce précieux parchemin puisse être à leurs yeux un titre pour aspirer à cette fonction ou à toute autre, s'ils n'ont pas par ailleurs d'autres titres plus positifs et plus spéciaux.

Or (cela est malheureusement incontestable) la possession des diplômes est, aux yeux de ceux qui les ont obtenus, comme le gage d'une situation promise. On se croit quand on l'a conquis, en droit de réclamer de la société l'acquittement d'une dette qu'elle aurait contractée. Le développement immodéré du fonctionnarisme, je l'ai dit, n'est point étranger à ce fait. Mais, quel qu'il soit, il ne satisfait que pour une très faible partie les appétits ou les illusions auxquelles les examens ont donné naissance. Et, de là, beaucoup de mécontentements, de mécomptes, beaucoup de déclassements et de misères.

On a cru remédier au mal en multipliant les exigences. Aux diplômes anciennement demandés comme entrée de jeu, on en a ajouté d'autres et d'autres encore, croyant trouver dans cette multiplication et cet exhaussement des barrières un moyen d'élimination mécanique des concurrents. On n'a fait qu'augmenter le mal, en épuisant dans la poursuite de cette série de brevets les forces, l'intelligence et la spontanéité des prétendants. « Défiez-vous, me disait un jour Laboulaye, dans la cour de l'Institut, des *bêtes à diplômes*. » Et, ayant, avec mes amis Trélat, Levasseur et Bréal, à choisir, un jour, une directrice

pour un établissement d'éducation, et trouvant, parmi les aspirantes à cette fonction, une femme, très distinguée peut-être, qui possédait toute la série des brevets féminins et masculins, nous fûmes unanimes à l'écarter, en nous disant qu'elle en avait trop.

C'est que les diplômés ne disent point tout, et que souvent ceux qu'ils ont fait éliminer étaient, en réalité, les plus dignes et les plus capables : ils avaient le mérite, ils avaient les connaissances, ils avaient même parfois l'expérience ; mais ils n'avaient pas le bouton : ils n'avaient pas été consacrés selon la formule.

La formule ! Voilà, pour lâcher le mot, ce que je reproche par-dessus tout aux examens, et ce qui, avec des examens faits par fournées, et sur des programmes uniformes, est inévitable.

L'examen, pour être équitable et pour être probant, devrait être quelque chose de personnel, de spécial, pour ainsi dire, à chaque candidat. Il devrait être bienveillant ; car l'examiné, lorsqu'il n'a pas l'aplomb, qui est le privilège des sots et des ignorants, est naturellement déprimé et, par cela seul, opprimé. Il devrait avoir pour but, non d'obtenir des réponses prévues, correctes peut-être, peut-être aussi incomprises, mais la manifestation sincère de connaissances digérées et d'idées propres. En dehors des notions mathématiques, chimiques ou mécaniques, pour lesquelles il y a des formules qui ne souffrent pas de variantes, ce que M. Lavissee a appelé le *psittacisme* devrait être absolument proscrit, et toute réponse, si exacte fût-elle, qui ne pourrait être expliquée, devrait être tenue pour nulle. C'est, en un mot, à tâter la valeur du candidat que devrait avant tout s'appliquer l'examineur. La chose est impossible, quelque bonne

volonté qu'il y mette, avec un long défilé d'aspirants, préparés en vue d'un même programme, et venant les uns après les autres affronter les mêmes professeurs, qui, peu à peu, forcément, se font des habitudes, et dont la routine finit par être connue : la mémoire, qui devrait n'être que l'accessoire, devient le principal. Et cela est tellement vrai, qu'un jour, dans une Ecole normale où je faisais un cours, ayant manifesté l'intention d'interroger les élèves, pour me rendre compte du résultat de mes leçons, le préfet des études m'en fit un grief sérieux. « Je vous connais, me dit-il, vous chercherez à les faire penser : cela est déplorable. » Et, comme je me récriais : « Oui, me dit-il, ces jeunes gens vont avoir à passer des examens d'où dépend leur avenir. Pour ces examens, ils ne doivent faire appel qu'à leur mémoire. Vous allez troubler leurs habitudes d'esprit : vous les ferez échouer. »

Je ne voudrais pas prolonger indéfiniment ces réflexions. J'en ai déjà trop dit au gré de beaucoup de personnes. Il y a encore bien des points cependant sur lesquels il m'est impossible de ne pas dire un mot au moins.

Le questionnaire parle de l'éducation physique. Qui peut douter de la nécessité de la cultiver ? Le vers latin est toujours vrai : *Mens sana in corpore sano* : la santé du corps aide la santé de l'esprit. Mais ici, non plus, on n'a pas toujours su garder la mesure. Au surmenage intellectuel, auquel on ne se livre qu'au détriment du développement intellectuel, on a cru remédier par le surmenage physique. Et, dans ce nouveau genre de sport, on a introduit les mêmes éléments fâcheux, non de saine émulation, mais d'amour-propre et de rivalité. Un surmenage ne repose pas d'un autre. Il ajoute, sous une autre forme, une tension nerveuse à

une autre tension nerveuse, et ne fait qu'augmenter le mal. L'idéal est dans un équilibre qui emploie successivement toutes les forces sans abuser d'aucune. Et cet équilibre suppose la modération des deux côtés : *est modus in rebus*.

Le questionnaire parle encore de l'internat. Ici également, la réponse ne peut être douteuse. L'internat est un régime fâcheux. Il enlève trop l'enfant à la famille, et, par suite, il désintéresse trop la famille de l'éducation de l'enfant. Il habitue plus que de raison les directeurs des établissements d'éducation à se croire, sur les élèves qui leur sont confiés, autant et plus de droits que les parents ; et il habitue trop les parents à croire que, par cela seul qu'ils ont placés leurs enfants dans un établissement où l'on se charge de les préparer pour les examens, ils ont rempli envers eux leurs devoirs essentiels.

Cela est vrai surtout lorsque cet établissement est un lycée ou un collège ; c'est-à-dire, à ce qu'il semble, une émanation de la puissance publique ; quand ils peuvent se dire que c'est l'Etat qui s'est chargé du sort de leurs enfants, qui a, avec sa sagesse supérieure, arrêté les programmes, discuté les méthodes, déterminé les épreuves, et qu'ils n'ont dès lors qu'à se reposer sur lui. Il y a là, plus que l'on ne croit, l'une des causes de l'affaiblissement de l'esprit de famille, du développement des habitudes de dissipation, de désœuvrement et de luxe, de désunion des ménages, d'affaiblissement de l'autorité paternelle, et d'abaissement du niveau moral. L'enfant qui n'est point l'objet habituel des préoccupations et des soucis du père et de la mère, dont la pensée, sinon la présence matérielle, ne remplit pas et n'anime pas à toute heure le foyer domestique, y devient trop souvent, et, parfois,

hélas ! s'y sent lui-même étranger. De toutes les réformes, la plus essentielle, c'est celle qui l'y ramènerait ; c'est celle qui, en rendant à la famille la direction et la responsabilité de l'instruction et de l'éducation de l'enfant, en l'obligeant à apprécier et à prévoir par elle-même, la contraindrait à se rendre compte de la valeur des programmes et de la façon dont ils seraient appliqués, et, par suite, amènerait dans ces programmes et dans cette pratique, la variété, sans laquelle ils ne peuvent répondre convenablement à la diversité des besoins, des vocations et des aptitudes. Mais cela est-il possible, aussi longtemps que l'enseignement constitué tout entier, ou peu s'en faut, à l'état de corps officiellement organisé, ne peut, sous peine d'anarchie, n'avoir qu'une consigne, ou tout au plus se séparer en deux ou trois corps d'armée, ayant chacune la leur ? Depuis cinquante ans et plus, on est incessamment à la recherche du meilleur système. On corrige, on supprime, on ajoute, on remanie, on change les formules, ou l'on a l'air de les changer ; mais ce sont toujours des formules générales, et, par conséquent, comme toutes les formules générales, comme toutes les moyennes qui, justes en tant que moyennes, sont fausses dans la très grande majorité des cas particuliers, défectueuses pour les uns dans un sens et pour les autres dans un autre. Ce qu'il faut, c'est la variété ; c'est le changement, non par à-coups et par réglemens, mais par modifications graduelles, limitées, conformes au milieu, au temps, aux circonstances. Cette mobilité, cette variété, cette émulation souple, ce mouvement perpétuellement en quête de l'équilibre, cette adaptation patiente et active des moyens au but, la liberté, seule, sous la sauvegarde d'une surveillance efficace et impartiale, peut les procurer.

On parle toujours de concours. Je l'ai dit, et je le répète, en terminant, le plus vrai, le plus sûr de tous les concours, le seul vrai, le seul sûr, autant qu'il peut y avoir quelque chose de sûr en ce monde, c'est, dans tous les ordres de travaux, et] plus qu'en aucun autre peut-être dans les travaux de l'intelligence, la concurrence exempte d'oppression et de fraude.

J'ai exposé, dans les pages qui précèdent, dans toute sa rigueur et. si l'on veut, dans toute sa raideur, la doctrine que je crois la seule vraie. Est-ce à dire que je demande, et que je demande du jour au lendemain, la suppression de l'Université? Est-ce à dire surtout que j'entende dresser contre les membres de ce grand corps un acte d'accusation implacable? Bien s'en faut. Je crois, au contraire, — et des faits récents en ont fourni la preuve — qu'il n'y a pas, en France, de corps dont les membres dans leur ensemble soient plus honorables, plus dignes, plus attachés à leur devoir, et plus sincèrement libéraux que le corps universitaire. La raison en est manifeste : c'est qu'il n'y en a pas où le travail, et un travail à beaucoup d'égards désintéressé, s'impose davantage; et que le travail est par excellence fortifiant et sain.

Je ne suis pas davantage de ceux qui, pour guérir la société, commencent par la démolir, et, pour passer d'un régime défectueux, ou considéré comme tel, à un meilleur, suppriment toute transition et ne tiennent comptent ni des habitudes prises, ni des intérêts établis, ni des répugnances, ni de tout cet ensemble de conditions diverses qui s'appelle le milieu. Economiste convaincu, affirmant et démontrant, comme professeur et comme écrivain, que la liberté des échanges, conséquence de la liberté du travail, qui n'est elle-même que la manifestation ou la reconnaissance de la liberté

morale, est réclamée à la fois par l'intérêt et par le droit, je n'ai jamais fait difficulté de reconnaître que, pour passer du monopole à la concurrence et de la restriction à la liberté, il peut y avoir des tempéraments à garder et des intervalles à observer. Je n'ai jamais méconnu que les gouvernements, alors même qu'ils ont entrevu les inconvénients et les dangers d'un système, ne soient parfois obligés de composer plus ou moins avec les idées reçues, les habitudes prises, les passions et les préjugés eux-mêmes. La mécanique pure n'en est pas moins vraie, parce que dans l'application l'on ne peut réaliser de ses lois que ce que comportent les matériaux que l'on emploie et les instruments dont on dispose. Celui de mes maîtres qui a passé, non sans raison, pour le plus absolu et le plus intraitable, Charles Dunoyer, dans son livre sur la *liberté du travail*, en se prononçant comme je l'ai fait pour la liberté complète de l'enseignement, n'a pas demandé qu'on passât brusquement à la proclamation et à la réalisation totale de cette liberté. Il avait espéré du moins, en cette matière comme en d'autres, que l'on pourrait s'en rapprocher plus qu'on ne l'a fait, s'orienter vers elle tout au moins.

Je reste fidèle à sa conduite comme à sa doctrine. Et je me borne à souhaiter que l'enquête à laquelle j'ai été admis à prendre part ne soit pas aussi vaine que telles autres auxquelles j'ai pris part jadis, et qui, après avoir promis beaucoup, n'ont pas même accouché de la chétive souris de la fable.



