

CONGRÈS INTERNATIONAL
DE
L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES SOCIALES

PARIS

30 Juillet — 3 Août 1900

DES SCIENCES SOCIALES
DANS
LES ÉCOLES SECONDAIRES ANGLAISES

Par Michaël SADLER

Directeur de l'Education Department Library

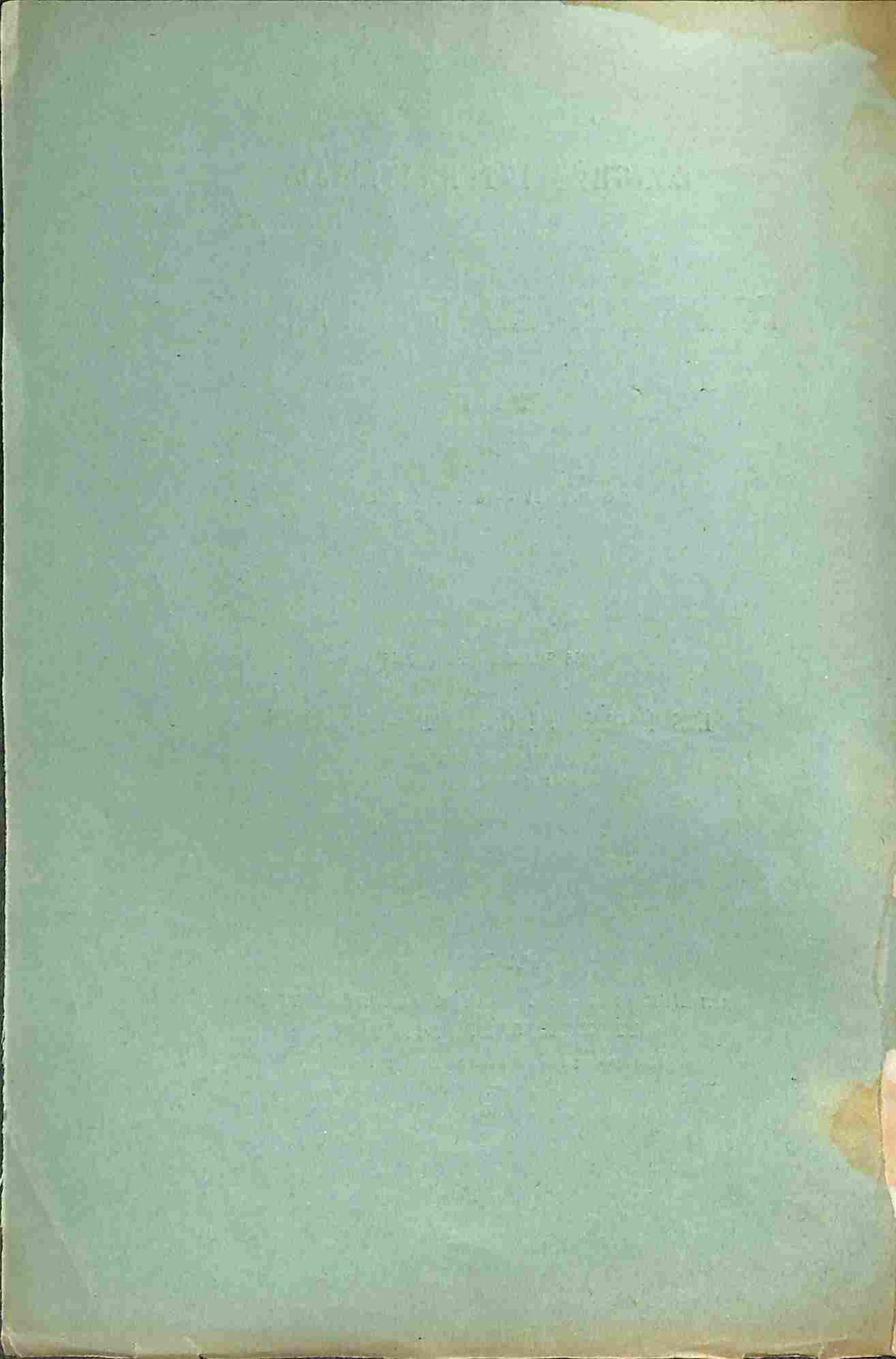
PARIS

ANCIENNE LIBRAIRIE GERMER BAILLIÈRE ET C^{ie}

FÉLIX ALCAN, ÉDITEUR

108, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 108

—
1900



GRANDE-BRETAGNE

M. MICHAËL SADLER

Directeur de l'Éducation
Department Library

DES SCIENCES SOCIALES

DANS

LES ÉCOLES SECONDAIRES ANGLAISES

1° En Angleterre il n'y a pas d'uniformité dans l'enseignement secondaire. L'Etat ne publie pas de programmes faisant autorité dans toutes les écoles secondaires publiques. Aussi il y a dans ces écoles une grande variété de types, et il n'y a d'unité stricte ni dans les matières enseignées, ni dans les méthodes d'enseignement.

Il faut donc se garder de généraliser lorsqu'on parle de l'enseignement secondaire anglais. On ne peut rien affirmer de façon générale qui s'applique à toutes les écoles. Autant d'écoles, autant d'études diverses, autant de points de vue différents.

Dans ce rapport nous esquisserons seulement les traits généraux de l'enseignement des sciences sociales. Nous signalerons également les exceptions dignes de remarque.

2° Il faut tout d'abord définir ce qu'on entend par « Sciences sociales ». Sur cette question les opinions diffèrent.

D'aucuns entendent par là à peine quelque chose de plus que les doctrines d'économie politique. Pour d'autres le mot a un sens plus étendu et embrasserait la morale, la philosophie politique; les « grandes généralisations de la biologie et de la psychologie » que Herbert Spencer déclare nécessaires « pour l'interprétation rationnelle des phénomènes sociaux »; l'histoire et la théorie économiques; l'histoire du développement social et national, la littérature, l'art, etc., dans leur influence sur les idéaux de vie; l'étude du fonctionnement et des méthodes du gouvernement central et local, et des devoirs du citoyen.

3° Peu d'élèves, garçons ou filles restent à l'école secondaire au delà de la dix-neuvième année. La plupart d'entre eux quittent l'école beaucoup plus tôt.

On comprend, par suite, que pendant la durée de leurs études à l'école, ils ne puissent étudier d'une façon détaillée ni systématique les sciences sociales. Leur expérience de la vie est trop limitée,

leur jugement trop peu mûr. Puis ils seraient rebutés par bien des sujets que leur âge ne leur permet pas de comprendre ou fâcheusement influencés par les idées, fausses d'aventure, d'un professeur ayant conquis leur admiration.

Et même, si les élèves avaient l'âge nécessaire pour se livrer à une étude sérieuse des sciences sociales, le temps leur manquerait étant donnée la quantité des matières étudiées dans les écoles secondaires anglaises. D'autre part, il est fort possible, sans sortir des limites ordinaires de l'enseignement secondaire, d'intéresser les jeunes gens et jeunes filles, aux problèmes généraux de la science sociale, de leur signaler pour plus tard des sujets à creuser, et même (mais de façon très restreinte) de leur donner quelques renseignements détaillés sur telle ou telle partie d'un sujet.

Presque tous les élèves intelligents prennent position en sortant de l'école secondaire, vis-à-vis des questions sociales.

Mais cette théorie qu'ils adoptent résulte-t-elle de ce qu'on a professé ou de ce qu'on n'a pas professé devant eux les sciences sociales ? Il est permis d'hésiter.

Cela dépend plutôt, selon nous, du ton général de l'école, des tempéraments individuels, et des courants de la philosophie sociale de l'époque, que de leçons qu'on aura pu leur faire sur la « science sociale ». N'oublions pas non plus que sur des esprits impressionnables, un enseignement un peu partial portant sur des questions de controverse morale ou sociale, peut produire de fâcheux effets et même une réaction violente.

4° Dans les *Mémoires d'un révolutionnaire*, le prince Kropotkine dit combien il serait important d'avoir parmi les professeurs d'une école, un homme qui, au lieu de se confiner dans les bornes étroites d'un même sujet, pourrait, au cours de son enseignement, « réunir les diverses sciences historiques et humanitaires, les unifier grâce à une large conception humaine et philosophique, et éveiller quelques idées élevées dans les cerveaux des jeunes gens. Il y aurait la même chose à faire, ajoute-t-il, pour les sciences naturelles. Il ne suffit pas d'enseigner la physique, la chimie, l'astronomie, la météorologie et la botanique. Il faudrait présenter aux élèves une philosophie des sciences naturelles, une vue générale de l'ensemble de l'univers. La philosophie et la poésie de la nature, les méthodes de toutes les sciences exactes, et enfin une conception généreuse de la vie de la nature devraient faire partie de tout enseignement. »

Dans ce programme idéal rentrerait naturellement une introduction aux sciences sociales. Mais elles sont bien rares les écoles secondaires anglaises où les différentes parties du programme soient fondues en une grande synthèse intellectuelle et morale comme celle décrite par le prince Kropotkine. Puis, une question se pose. Dans l'état actuel des connaissances, trouverait-on en dehors de certains corps religieux, ou de certaines familles unies par de

communes sympathies sociales et morales, une entente suffisante sur les principes de la foi et de la vie, pour permettre l'introduction dans les programmes d'une école secondaire, d'une telle synthèse dominante des idées intellectuelles et morales? Peut-être ce défaut de synthèse des diverses idées contenues dans les sujets d'enseignement est-il quelque chose de plus sérieux qu'on ne le pense généralement. Nous pensons que c'est là l'une des causes principales d'une certaine diminution de l'intérêt intellectuel qui a été remarqué par de nombreux observateurs dans les écoles secondaires anglaises. Mais il y a d'autres causes qui nous échappent, et nous sommes loin de penser qu'on puisse y remédier artificiellement en formulant un certain nombre de propositions générales et en les enseignant, fût-ce éloquemment, aux jeunes gens des deux sexes. *Spiritus ubi vult spirat*. Ce serait cependant un fâcheux résultat du caractère transitoire de la pensée contemporaine en matière morale et sociale, si les maîtres et maîtresses des écoles secondaires redoutaient de communiquer à leurs élèves quelques idées générales sur le but et la conduite de la vie dans les conditions actuelles de la recherche scientifique et de la croyance religieuse. Certains critiques ont dit que « la plus grande et la plus dangereuse erreur de quelques professeurs secondaires anglais, c'est de borner trop leurs efforts à faire des enfants qui leur sont confiés des élèves satisfaisants moralement, intellectuellement et physiquement au point de vue de l'école et capables de satisfaire aux examens de sortie ».

Mais ce n'est pas là l'opinion générale; beaucoup de gens sont plutôt d'avis de ne pas diriger trop tôt l'esprit des enfants vers les problèmes de la vie.

Notre opinion personnelle est que l'intérêt accordé par les jeunes gens et les jeunes filles des écoles aux questions politiques et sociales dépend bien moins de ce que disent ou ne disent pas les maîtres, que des courants d'enthousiasme ou de découragement social qui se manifestent dans le monde en dehors de l'école.

5° Mais sans aller bien loin, peut-on, dans les conditions actuelles, donner aux garçons et aux filles des écoles secondaires, quelques idées plus claires et plus substantielles sur l'économie sociale et les fonctions du gouvernement central et local?

Sur ce point les opinions sont fort différentes.

Un certain nombre de professeurs hommes et femmes sont très partisans d'organiser, dans des limites restreintes, l'enseignement de la science sociale dans les écoles secondaires.

D'autre part, beaucoup de professeurs expérimentés s'y refusent, alléguant notre manque d'unanimité à propos des principes nécessaires de tout ordre social, et aussi parce qu'ils ne croient pas bon

1. C. C. Cotteril. Sur le caractère général de l'éducation scolaire dans les treize *Essays on Education*, p. 147.

de préoccuper les esprits des jeunes gens de théories discutables aussi bien au point de vue économique qu'au point de vue moral.

Ces professeurs pourraient dire : « Nos élèves, auront, il est vrai, à vivre sous les conditions imposées à tous les citoyens par la démocratie politique, et par l'organisation capitaliste de l'industrie.

« Mais l'une et l'autre, semble-t-il, sont à une phase de développement rapide, à une phase de transition. Faut-il donc dans l'intérêt de mes élèves en particulier et du pays enseigner à l'école des questions économiques et politiques :

« 1° En admettant la permanence d'une organisation politique qui nous semble personnellement transitoire.

« 2° Ou bien en élevant des doutes sur la sagesse d'une organisation acceptée par des personnes d'une plus grande expérience que nous.

« 3° Ou en démontrant l'immoralité et l'injustice des conditions sociales dont les parents de nos élèves se contentent apparemment ?

« Ne vaut-il pas mieux nous borner à instruire nos élèves dans des branches de la science sur lesquelles il n'y a pas de telles divergences d'opinions, former ainsi leur jugement et leur goût, grâce à une discipline faite de moins de controverse, et les préparer ainsi à affronter l'existence bravement et honnêtement, en donnant à leur esprit l'acuité et l'indépendance nécessaires pour trancher les questions plus graves ? »

Pour quelque raison que ce soit, il y a en Angleterre assez peu d'écoles secondaires où l'économie politique rentre d'une façon importante et bien tranchée dans les programmes d'études.

Aux examens locaux de l'Université de Cambridge une question d'économie politique est donnée à traiter aux candidats qui le désirent. A Oxford on donne de même des sujets : 1° de politique ; 2° d'économie politique.

Beaucoup de jeunes gens et jeunes filles des écoles secondaires se présentent à ces examens.

Dans l'appendice E on trouvera quelques-uns des sujets de politique et d'économie politique proposés à ces examens. Aux examens de l'Université d'Oxford, pour les candidats « seniors » le programme qui définit le genre des sujets à poser sur l'économie politique exige du candidat : « La connaissance générale des théories économiques relatives à : 1° la production ; 2° la distribution ; 3° l'échange ; 4° la consommation de la richesse ; 5° le rôle économique du gouvernement. Le candidat doit aussi prouver qu'il connaît : 1° les lois d'augmentation et de diminution de la richesse, les théories de la population, le principe de la division du travail, l'origine et le développement du capital.

« 2° Les théories de la rente, de l'intérêt, des gains et des salaires.

« 3° Quelques généralités sur les théories de la valeur et leur application au commerce international.

4° Le rôle de la monnaie, et les opérations de banque et de crédit.

« 5° Les impôts, le but et les difficultés du socialisme.

« Les candidats doivent également prouver qu'ils sont au courant de la situation économique actuelle. »

Au même examen (c'est-à-dire pour les « seniors »), les candidats peuvent demander à être interrogés sur la politique élémentaire, telle qu'elle est traitée dans l'ouvrage de Lewis *On the Use and Abuse of some political Terms*.

Les candidats des deux sexes sont admis aux examens locaux de seniors d'Oxford sans limite d'âge; cependant aucune mention honorable ni distinction ne pourra être accordée à la suite des examens de l'année 1900 à tout candidat né avant le 1^{er} juillet 1881.

Aux examens locaux d'Oxford pour juniors, et auxquels peuvent se présenter des candidats des deux sexes sans limite d'âge, sauf la restriction déjà signalée pour les candidats nés avant le 1^{er} juillet 1884, les candidats peuvent demander à être examinés sur la politique élémentaire telle qu'elle est traitée dans le livre de Strachney *Industrial and Social Life and the Empire*.

La statistique ci-après montre que ces sujets ne sont pas demandés par un grand nombre de candidats :

EXAMENS D'OXFORD

1° SENIORS

a. Politique.

1898.	candidats examinés	15	reçus	10
1899.	— —	10	—	6

b. Economie politique.

1898.	candidats examinés	59	reçus	53
1899.	— —	42	—	41

Nombre total des candidats seniors ayant obtenu les diplômes à la suite des examens d'Oxford dans les deux années précitées :

1898.	1 355
1899.	1 281

2° CANDIDATS JUNIORS

Politique élémentaire.

1898.	candidats examinés	44	reçus	10
1899.	— —	36	—	31

Nombre total des juniors ayant obtenu le diplôme à la suite des examens locaux d'Oxford :

1898.	3 393
1899.	3 037

EXAMENS LOCAUX DE L'UNIVERSITÉ DE CAMBRIDGE

SENIORS

Economie politique.

1898.	nombre des candidats	136
1899.	— — —	116

Nombre total des candidats seniors qui se sont présentés aux examens de l'Université de Cambridge pour les deux années indiquées :

1898.	2 191
1899.	2 215

Parmi les questions posées sur d'autres sujets dans les examens précédents et les examens du même genre, ainsi que dans les examens scolaires d'Oxford et de Cambridge se présentent quelques questions particulières relatives à certains points de la science sociale. Nous donnons dans un appendice un choix de ces sujets.

6° Le lecteur trouvera dans un appendice de ce rapport un programme d'enseignement de la science sociale suivi à l'école secondaire de garçons William Ellis, Gospel Oak, Londres N.-W.

Ce programme est d'autant plus intéressant pour les personnes qui s'occupent de la question, que le fondateur de cette école, Mr William Ellis (1800-1881), fut un chaud partisan de l'introduction de l'enseignement social dans les programmes scolaires. Dans un de ses ouvrages Mr Ellis exprimait sa pensée de la façon suivante :

« J'appelle éducation une application sérieuse de moyens bien choisis pour donner à tous une connaissance des lois de l'univers et de leur importance pratique dans les besoins et les nécessités journalières de l'existence, connaissance leur donnant la claire conviction que l'unique condition du bonheur est pour chacun d'être en accord parfait avec ces lois ; pour communiquer à tous une habileté manuelle, musculaire, intellectuelle, leur permettant d'augmenter et de perfectionner leurs connaissances et de les appliquer à l'occasion ; pour faire naître, en tous, des habitudes d'observation, de travail, de prévoyance, en l'absence desquelles les meilleurs dons intellectuels sont presque inutiles.

« Une telle éducation continuée de génération en génération donnerait des sujets connaissant et pratiquant les devoirs de la vie sociale, travaillant et économisant pour leur existence présente et future, et luttant pour le plus grand profit de tous.

« Un peuple ayant reçu une telle éducation ne serait plus seulement animé de l'espoir vulgaire de réussir, du désir vain et illusoire de s'élever au-dessus des autres, mais il aurait conscience de ce qu'il y a de sacré dans le devoir à accomplir, dans l'engagement à tenir.

« Et de cette façon, le désir de bonheur et de gain, mobile de nos actions et de nos efforts, serait dominé et maîtrisé par un sens supérieur du devoir, et pourrait atteindre ainsi sa véritable fin. »

Extrait de E. K. Blyth *Life of William Ellis*.

Dans une lettre écrite en 1859 à la commission de l'Education populaire du duc de Newcastle, Mr Ellis demandait que les élèves des écoles fussent initiés aux phénomènes de la vie industrielle et aux conditions du succès industriel et instruits à fond sur : 1° les sources de la richesse : l'industrie, la science, l'habileté et l'économie.

2° Les rapports entre le capital et le travail, les obligations réciproques du patron et de l'ouvrier, du maître et du domestique et les circonstances qui modifient le taux des salaires et des profits.

3° L'importance du respect dû à la propriété, la nécessité d'un gouvernement et de lois imposant ce respect lorsqu'il ne s'impose pas autrement.

4° Les avantages de la division du travail et les responsabilités nouvelles qui en dérivent, les causes et les effets des fluctuations des valeurs, la nécessité absolue de l'honnêteté, de la persévérance, de la ponctualité, de l'ordre et de la patience pour permettre aux échanges de se faire d'une façon satisfaisante.

5° L'usage de la monnaie ; les causes et les conséquences des fluctuations des prix et des salaires ; la funeste folie des luttes de l'offre et de la demande, de l'organisation de syndicats, de grèves. etc., d'empêcher l'emploi des machines et autres améliorations dans les méthodes de production, des migrations de capitaux et de bras d'une région dans une autre où l'on espère trouver de plus forts profits.

6° L'utilité du crédit pour la distribution des capitaux entre les mains de ceux qui sont le plus capables d'en faire un bon emploi ; le rôle des banques et des banquiers ; les responsabilités nouvelles créées par l'usage du crédit, les causes des faillites, des paniques commerciales et des cessations de travail. Les précautions à prendre pour atténuer ces maux 1.

Dans l'histoire de l'enseignement en Angleterre au XIX^e siècle, on peut dire que Mr William Ellis a été l'apôtre de l'enseignement de la science sociale. Pour soutenir ses revendications et appliquer pratiquement ses principes, il a dépensé beaucoup de talent, d'argent et de patience. Il professait la plus vive admiration pour l'économie politique de James Mill, et fut profondément influencé par la philosophie de Bentham.

Mais, comme le fait remarquer un biographe : « L'économie sociale, telle que Ellis l'a développée, est l'union des principes de l'économie politique telle que l'avaient comprise ses prédécesseurs

1. E. K. Blyth. *Op. cit.*, p. 204.

avec les principes de la morale et de la religion. Son but est d'inculquer des motifs d'action, adaptés aux phénomènes de la société moderne, les seuls qui puissent amener une amélioration permanente du bien-être national¹. »

Grâce à l'amabilité de M. le directeur Cumberland j'ai pu faire suivre ce rapport d'un appendice donnant un plan d'enseignement de la science sociale, appliqué à l'école secondaire qui porte le nom de William Ellis.

A l'University College School de Gower Street à Londres furent créés, en 1858, des cours de science sociale grâce aux efforts de William Ellis. On expose, dans ces cours, « les doctrines élémentaires de l'économie politique dans le sens le plus large du mot, dans son influence non seulement sur la production et la distribution de la richesse, mais sur les conditions du succès industriel et du bonheur social, et sur les obligations pratiques de chaque individu envers les autres ».

Le directeur d'University College School, Mr J. L. Paton m'a déclaré que ces cours continuaient à fonctionner mais sans posséder de programme régulier. Voici les manuels en usage :

1° Pour les juniors :

Mrs FAWCETT : *Political Economy*.

S. JEVONS : *Primer of Political Economy*.

2° Pour les seniors :

A. MARSHALL : *Economics of Industry*.

F. WALKER : *Political Economy*.

A la North London Collegiate School de jeunes filles, dans Sandall Road, N. W. (on donne l'enseignement civique ou rôle du gouvernement central et local), on enseigne les théories de l'offre et de la demande et l'histoire économique.

* Grâce à l'amabilité de la directrice Mrs Bryant, doctoresse ès sciences sociales, j'ai pu joindre à ce rapport trois programmes de ces cours d'enseignement.

Mrs Bryant me fait savoir que ces leçons ont un caractère très élémentaire et sont faites dans des classes déterminées, une fois par an, jamais dans deux classes à la fois. Les leçons sur le gouvernement local et le gouvernement central alternent tous les ans.

A la High School de jeunes filles de Manchester la directrice Miss Burstall m'écrit que l'enseignement « civique » est semblable à celui de la N. L. Collegiate School. Une année on étudie le gouvernement local et l'année suivante le gouvernement central.

8° Dans beaucoup d'autres écoles secondaires pour les deux sexes, l'économie politique et l'enseignement civique rentrent dans les programmes réguliers de l'enseignement des hautes classes. Mais il est inutile que j'ajoute rien aux exemples donnés plus haut. Je

1. Blyth. *Op. cit.*, p. 127.

dois à l'obligeance de Mr H. Bompas Smith, directeur de la Queen Mary's School, à Walsall, les observations suivantes basées sur son expérience personnelle de l'enseignement de la science sociale dans les écoles secondaires.

Ces observations indiquent d'une manière frappante l'avantage de mettre l'enseignement économique au nombre des sujets d'étude réguliers des écoles secondaires, surtout dans les districts industriels. Je voudrais signaler surtout la prudence avec laquelle Mr Bompas traite des questions sujettes à beaucoup de controverses, telles que les grèves, prudence qui contraste avec la façon dogmatique et *ex parte* dont W. Ellis, à une époque où l'enseignement de la science économique ne datait pas encore de bien loin, parlait de ces questions dans le passage cité plus haut :

ENSEIGNEMENT DES SCIENCES SOCIALES
A QUEEN MARY'S SCHOOL, WALSALL

Le but de cet enseignement est 1° d'exciter l'intérêt pour le mouvement social actuel ; 2° de donner quelques notions sur les principes généraux du commerce.

On prend pour base de l'enseignement un manuel succinct d'économie politique, complété par des explications orales et l'exposé des diverses doctrines ; on conseille aussi aux enfants de lire des morceaux choisis d'autres auteurs et on leur donne des questions à traiter à la maison.

On voit des enfants de 17 ans s'intéresser vivement à des questions qui sembleraient plutôt appropriées à des garçons en âge de quitter l'école, ou l'ayant déjà quittée, surtout lorsqu'ils se préparent à embrasser une carrière commerciale.

Trois points sont à signaler : 1° Il est bon de donner toujours des exemples pris dans les conditions locales, le commerce local pour montrer toujours ainsi l'application de la théorie à la pratique.

2° Quand un enfant aura un sujet à traiter, sa lecture devra être assez étendue pour qu'il puisse connaître les diverses théories, mais cependant bornée à certains points précis, afin d'empêcher son esprit de s'égarer.

3° Les questions très discutées, socialisme, grève, bimétallisme, apparaîtront constamment. La méthode adoptée consiste à exposer aussi impartialement que possible la thèse et l'antithèse, l'opinion du professeur ne devant être jamais considérée que comme une opinion parmi cent autres. L'élève voit, de cette façon, les deux côtés de la question et sent qu'un jour il lui faudra prendre décidément parti.

9° Mais outre le nombre certainement croissant des cas où l'économie politique et les « civics » sont enseignés dans les classes

comme partie régulière du programme, il faut se souvenir que dans presque chaque école secondaire d'Angleterre on enseigne jusqu'à un certain point la science sociale, soit à des élèves pris en particulier, soit incidemment au cours de leçons d'histoire ancienne ou moderne, de géographie, etc.

L'importance de cet enseignement dépend de beaucoup de circonstances, des sujets auxquels le maître s'intéresse particulièrement, de la nature du sujet, des aptitudes spéciales de l'élève et du but qu'il se propose.

Pour éviter tout malentendu, il faut faire remarquer ici que l'enseignement classique, tel qu'on l'entend dans les grandes écoles secondaires anglaises n'exclut pas des parallèles et comparaisons utiles entre les conditions politiques sociales et économiques du monde moderne et du monde ancien. Tout professeur intelligent faisant étudier à ses élèves Thucydide, Tacite ou Cicéron, trouvera beaucoup d'occasions d'exciter leur intérêt pour la politique et de développer leur jugement. Le D^r Arnold de Rugby évitait toujours avec soin toute allusion à ses propres principes politiques au cours de ses leçons, et dans de rares occasions seulement ses sujets de composition effleuraient des questions de polémique politique¹.

Il voulait avant tout habituer ses élèves à se former eux-mêmes un jugement personnel et à apprécier l'entente morale au milieu des divergences intellectuelles.

Mais le D^r Arnold était un chaud partisan de l'éducation classique dans son sens le plus large parce que : « Les auteurs classiques, en l'absence complète de ces noms et de ces associations d'idées particulières qui modifient pour toujours notre jugement dans les questions actuelles, discutent parfaitement les grands principes de toutes les questions politiques, civiles ou religieuses, avec la plus entière liberté, l'éloquence la plus attirante et la plus profonde sagesse¹. »

Dans beaucoup de grandes écoles publiques, les élèves peuvent lire comme matières complémentaires, des livres traitant d'économie politique ou d'autres branches de la science sociale.

D'autre part, dans les hautes classes on donne souvent comme sujets de composition des questions intéressantes au point de vue social.

Au cours des leçons sur la littérature anglaise on traite souvent des sujets analogues.

De plus, dans toutes les écoles anglaises existent des sociétés de discussion, qui, dans leurs réunions étudient une grande variété de questions sociales, politiques et économiques.

Enfin, bien que l'Éthique ne fasse pas partie des programmes, d'une façon régulière, il n'y a guère d'école secondaire anglaise où

1. D^r Arnold. *Sermons*, vol. III. Préface.

on n'étudie pas l'Ancien et le Nouveau Testament, ou, tout au moins, le directeur ou la directrice ne fasse quelques simples exposés sur la vie et les devoirs, ce qui constitue encore une forme dogmatique mais efficace d'enseignement moral. Ceux qui étudient l'enseignement secondaire anglais savent tous quelle importance eurent dans l'œuvre pédagogique du D^r Arnold les sermons qu'il prêcha dans la chapelle de l'école de Rugby. Depuis l'automne de 1831 jusqu'à la fin de sa vie en 1842, il prêcha presque chaque dimanche de l'année scolaire. « Il suffit de lire ses sermons, dit son biographe Stanley, pour comprendre l'histoire de son esprit et la méthode de son école. »

« Mais il fallait l'entendre ; étant là plus qu'ailleurs lui-même, concentrant toutes ses facultés, toute son âme sur un seul objet, combattant face à face le mal contre lequel il ne cessa de lutter. Ce n'était pas le prédicateur ou le clergyman qui, en montant en chaire, dépose toutes ses pensées et ses habitudes journalières.

« Il restait l'universitaire, l'historien, le théologien, appuyant sans exagération, mais avec conscience et clarté, tout ce qu'il disait, sur les plus graves principes du passé et du présent. Il restait l'instructeur, le professeur, mettant seulement dans son enseignement plus de gravité et d'énergie.

« Simple et sérieux il tâchait de gagner les autres à ses convictions, à son dégoût du péché, à son amour de la bonté, à sa croyance en cette foi dans laquelle il voulait vivre et mourir. Il serait difficile de décrire, sans paraître exagérer, l'attention avec laquelle il était écouté par les plus jeunes enfants¹. »

L'importance que donnent à la chapelle de l'école beaucoup d'universitaires anglais de l'époque présente est hautement indiquée dans un poème récent de M. Henry Newbolt intitulé *Clifton Chapel*.

Dans ce poème, un père conduit son fils pour la première fois à l'école où lui-même a été jadis écolier. Tous les deux entrent dans la chapelle :

« Voici la chapelle ; ici, mon fils, — ton père a pensé les pensers de la jeunesse — et a entendu les paroles dont une à une — le contact de l'existence a fait une réalité. — Ici, un jour qui n'est pas bien loin — toi aussi tu converseras avec de nobles mânes — de la vaillance et des vœux guerriers — que tu as fait devant le Dieu des armées,

« De mettre la cause au-dessus de la gloire, — d'aimer la tâche plus que la récompense — d'honorer tout en l'abattant — l'ennemi qui s'avance avec des yeux courageux, — de regarder une vie de lutte comme une vie bonne, — d'aimer la patrie qui t'a donné nais-

1. Stanley. *Life of Arnold*, vol. I, p. 171.

sance — d'aimer plus encore la confraternité qui unit les braves de tout l'univers.

« Mon fils, ce serment est le tien : pour fin — il est Celui, qui a créé cette terre de lutte — qui a donné à Ses enfants la douleur pour compagne — et qui fit de la mort la plus sûre espérance de la vie. — Aujourd'hui, en ce lieu, le combat commence, — tu fais partie du grand compagnonnage — l'école et toi vous ne faites plus qu'un — et la race sera ce que tu auras été. »

10° Toutes les grandes écoles secondaires anglaises entretiennent une mission dans un quartier pauvre d'une grande ville. Ce lien personnel entre l'école et un quartier indigent est un moyen d'intéresser un grand nombre d'enfants aux problèmes sociaux et permet à quelques-uns d'entre eux de se rendre compte personnellement de la situation du quartier, siège de la mission. Il y a souvent des associations de ce genre entre une école de filles et quelques branches du travail social dans un grande ville.

Dans quelques écoles on enseigne aux filles la façon bien entendue d'exercer la charité sociale.

11° Quoique les statistiques manquent sur ce sujet, il est probable que l'enseignement restreint, mais pratique, de branches importantes de la science sociale s'introduit de plus en plus dans les écoles secondaires de garçons et de filles. Les programmes ont une tendance marquée à s'occuper de sujets sociaux, mais ne semblent pas vouloir faire de cet enseignement (peut-être à cause des nécessités des examens) autre chose qu'un essai, accidentel, exceptionnel. Lorsque l'on étudie des questions sociales et économiques, on s'attache à éviter les terrains des controverses politiques et sociales et à ne pas les discuter avec passion lorsque des allusions s'imposent. Il ne faut pas oublier que les plus grandes écoles secondaires anglaises sont des boarding schools et que l'on tient bien plus dans l'enseignement secondaire à former le caractère de l'élève qu'à lui donner beaucoup d'instruction.

Un des plus fameux directeurs d'école de l'Angleterre, Mr Thring, écrivait en 1867 : « Un bon caractère et un esprit droit sont les choses qui peuvent le moins s'enseigner. On ne rend pas les enfants ou les hommes bons, braves et loyaux en leur apprenant les moyens de l'être, mais en les élevant d'une façon bonne, brave et loyale, en les plaçant dans un milieu propre à faire naître ces sentiments et à les développer inconsciemment. Car tout bon sentiment est d'autant plus parfait qu'il est plus inconscient¹. »

Il est clair que l'enseignement ainsi compris suppose un idéal moral et social. Mais dans les meilleurs établissements secondaires anglais, cet idéal est compris dans les traditions de la commu-

1. *Education and School*, p. 24.

nauté plutôt qu'exposé explicitement par les professeurs dans un cours suivi de leçons.

Ces traditions sont d'ailleurs constamment rajeunies par l'adjonction d'éléments nouveaux. En fait, ce qui prouve le mieux la force de cette tradition c'est qu'on ne sent pas le besoin de donner aux élèves un enseignement direct de ce sujet. Mais il est évident que la tradition sera utilement complétée ou corrigée non seulement par des sermons ou allocutions sur des sujets de morale et des entretiens amicaux entre maîtres et élèves (élément très important d'éducation dans les écoles secondaires anglaises), mais par un enseignement direct de la classe ou par l'enseignement individuel des problèmes économiques et sociaux. Cependant, on remarque à l'heure présente dans certains esprits une incertitude et une hésitation en ce qui concerne les problèmes fondamentaux du bien-être social, capables d'empêcher pour un certain temps le développement rapide de l'enseignement de la science sociale dans les écoles secondaires. Les lois du progrès humain et les principes de l'économie sociale sont des questions beaucoup moins simples que ne le croyaient les penseurs d'il y a soixante ans. Le problème est très complexe et abonde en éléments très délicats, aussi bien spirituels qu'économiques et matériels. Puis, en Angleterre, on aime assez à rester dans les chemins connus tant qu'une nouvelle voie n'est pas parfaitement ouverte.

Plus violente, encore, a été la révolte contre les formes plus matérialistes de philosophie sociale.

Mais, en général, l'Angleterre a adopté vis-à-vis de ces questions une attitude qu'on a très justement appelée « attitude centre gauche ». Ni enthousiasme révolutionnaire, ni réaction violente ; la pensée anglaise s'est avancée lentement et prudemment sur le terrain des questions sociales et l'enseignement de ces questions dans les écoles secondaires anglaises suivra probablement le même exemple. Mais il est peu probable que l'enseignement de l'économie politique et des questions analogues joue autre chose qu'un rôle extrêmement restreint dans les programmes de nos écoles secondaires. C'est, par exception seulement que des élèves pourront s'attacher à l'étude de ces questions. Car la plupart des parents et des éducateurs anglais penseront avec le Dr Arnold que « l'absence de toute notion de politique ou d'économie politique et même une fausseté complète de jugement sur ces questions n'a qu'une importance relative, pourvu que cette ignorance n'enveloppe pas un mauvais principe de moralité. Donnez à l'enfant, autant que possible, un grand désir de s'instruire. C'est plus tard, seulement, qu'il pourra être mis à même d'atteindre aux principes de la sagesse et de les appliquer... L'essentiel, ce n'est pas de faire des enfants des prodiges de science ; notre devoir, c'est de développer leurs facultés à l'âge le plus propice, d'exciter en eux le désir de devenir

meilleurs, et d'attendre avec confiance que Dieu bénisse les résultats 1. »

12° On arriverait cependant à un résultat fâcheux, si en restreignant l'enseignement de la « science sociale » aux éléments de la théorie économique de l'histoire industrielle, et à de brefs aperçus sur l'organisation du gouvernement central et local, on habitait jeunes gens et jeunes filles, à un âge où l'esprit est facilement impressionnable, à considérer les forces purement économiques ou commerciales comme l'explication unique et nécessaire de tous les problèmes sociaux.

Il y aurait peu de bons résultats à attendre d'une forme d'enseignement susceptible de faire voir sous un angle faux les divers éléments, spirituel, égoïste, matériel, du développement des nations ou des individus composant ces nations.

On peut faire mieux employer aux enfants les quelques années consacrées à l'instruction qu'en préoccupant leurs esprits d'idées doctrinaires sur la société ou en les encombrant de faits relatifs à la vie commerciale et aux principes du gouvernement civil.

Les hommes les plus utiles à leur pays et à leur génération ne sont pas ceux qui ont appris à l'école à connaître tous les rouages de l'administration, tout en restant ignorants des buts et devoirs du gouvernement, et à considérer comme fin dernière de la vie la course à la fortune plutôt que l'accomplissement du devoir. Ici, comme dans toutes les divisions supérieures de l'éducation, presque tout dépend des tendances de l'éducateur, de ses lumières intellectuelles et de son exemple personnel. *Corruptio optimi pessima.*

APPENDICE I

UNIVERSITÉ DE CAMBRIDGE
EXAMENS LOCAUX (SENIORS) ANNÉE 1897

Économie politique.

1° Le total des biens d'une communauté est-il modifié lorsque les membres de la communauté échangent entre eux les objets utiles qu'ils ont en leur possession ? Si, par exemple, un menuisier donne une table à un charpentier en échange de lait et de beurre, leur richesse totale réciproque sera-t-elle modifiée par cette opération ?

Est-il nécessaire que l'une des deux parties perde à l'échange pour que l'autre y gagne ?

2° Exposer le rapport entre le prix de revient d'un objet et sa valeur d'échange. Peut-on dire que le prix d'un programme de concert représente la valeur de son prix de revient ?

3° Établir la distinction entre le salaire réel et le salaire nominal.

1. D' Arnold. *Miscellaneous Works*. « Use of the Classics », 1834, pp. 358-360.

Le taux des salaires représente-t-il le prix du travail pour l'employeur ?

Donner les différentes raisons pour lesquelles le salaire pour un travail donné varie selon les lieux.

4° Définir et expliquer ce qu'on entend par capital. Quelles sont les principales influences susceptibles de produire une augmentation de capital ?

Quelles sont parmi ces influences celles qui s'exercent plus puissamment aujourd'hui que jadis ?

5° Expliquer ce qu'on entend par « loi de décroissance des revenus » appliquée au sol.

Si l'on compare la quantité de blé (ou d'autres grains) produite à l'époque actuelle par un acre de sol anglais avec la quantité produite à une époque moins récente, on constate que de génération en génération le sol anglais n'a cessé de produire davantage. Comment concilier ce fait avec la loi précédente, faut-il voir là un fait en contradiction avec cette loi ?

6° Que signifie l'expression : telle monnaie est monnaie légale ? Citer des exemples tirés des diverses monnaies anglaises.

7° Comment un pays paye-t-il les marchandises importées d'autres pays ?

Le fait que les Etats-Unis ont pendant plusieurs années importé plus de marchandises qu'ils n'en ont exporté prouve-t-il que les Etats-Unis aient contracté des dettes vis-à-vis des autres pays du monde ?

8° Citer ou résumer celui des « Canons of Taxation » de H. Sam. Smith où il pose les principes de la justice dans l'impôt.

Apprécier la justice d'un impôt proportionnel au revenu de chaque contribuable, modifié de la façon suivante (income-tax anglais) : les revenus ne dépassant pas 400 livres ne sont taxés qu'à partir de 160 livres. Les revenus entre 400 et 500 livres ne sont taxés qu'à partir de 100 livres.

ANNÉE 1898

Economie politique.

1° Expliquer et commenter la signification des termes : fortune personnelle, capital auxiliaire, objets de consommation. A quels autres termes ces termes s'opposent-ils ?

2° Expliquer pourquoi l'utilité d'une quantité donnée de marchandise varie suivant la quantité que l'on possède déjà de cette marchandise.

3° Comment a lieu la production de la richesse et quels sont les principaux agents de production ? Expliquer pourquoi certaines choses se vendent plus cher, et d'autres moins cher, lorsqu'elles sont produites par plus grandes quantités ?

4° De quels éléments se composent les bénéfices commerciaux ? Jusqu'à quel point est-il vrai de dire que la moyenne des bénéfices dans des commerces différents tend à s'égaliser ?

5° Pour évaluer le bien-être économique d'une classe de travailleurs quelles sont, en dehors du chiffre de leurs salaires, les données dont la connaissance est absolument nécessaire ?

6° Des différents rôles de la monnaie. Comment le crédit peut-il se substituer à la monnaie ?

7° Expliquer les avantages du commerce à l'étranger ?

8° Quels seraient les effets probables d'une taxe levée sur les propriétaires des exploitations agricoles proportionnellement au revenu de ces exploitations ? Examiner le cas où : 1° les propriétaires ne payent pas les dépenses pécuniaires de l'exploitation ; 2° où le revenu du terrain bâti est ou n'est pas soumis à l'impôt.

UNIVERSITÉ D'OXFORD
EXAMENS LOCAUX (SENIORS) 1898

Politique élémentaire.

1° Quel est d'après Seeley (a) le sujet (b) le but de la science de la politique ?

2° Exposer et critiquer la classification des différentes formes de gouvernement d'après Seeley.

3° Quelle est d'après Seeley l'influence exercée par les rapports d'un Etat avec les nations étrangères sur sa constitution ?

Appuyez votre réponse sur des exemples historiques.

4° Expliquer de façon précise la distinction entre Etats organiques et Etats inorganiques.

5° « Le ministre n'est pas le serviteur du Parlement mais son roi. Il n'exécute pas les désirs des autres mais les siens propres. »

Expliquer cette sentence et dire jusqu'à quel point elle peut s'appliquer aux gouvernements actuels.

6° Dans certains pays le pouvoir qui soutient le gouvernement est latent et n'a pas d'organe. Dans d'autres pays le pouvoir qui fait le gouvernement, possède un organe grâce auquel il peut agir régulièrement et légalement.

Expliquer cette phrase et donner des exemples.

7° Quel est le sens primitif du mot « aristocratie », quelles sont les idées fausses qu'on a fait rentrer dans ce mot ?

*Questions d'examen portant sur divers problèmes
de la science sociale.*

1° Un essai sur le patriotisme.

2° Essai sur l'Angleterre en 1837 et en 1897.

3° Essai sur la presse.

4° Expliquer et commenter cette parole de Burke : l'esprit de liberté est probablement plus fort dans les colonies anglaises que chez aucun autre peuple du globe ?

5° A quels abus le *Reform Bill* de 1832 a-t-il porté remède ?

6° Montrer d'après l'histoire du Sud Africain les avantages et les désavantages d'une Chartered Company ?

7° Expliquer pourquoi le Cap entre les mains des Hollandais n'a jamais eu comme colonie qu'un faible développement ?

8° L'industrie de la laine en Angleterre ; les principaux centres, les lieux de production de la laine brute et les marchés où on l'expédie à l'état manufacturé ?

9° Pourquoi les colonies anglaises du Sud Africain sont-elles parfaitement adaptées aux besoins de la colonisation européenne ?

10° Quels sont les principaux chantiers de constructions maritimes du Royaume-Uni ?

11° Que savez-vous de la loi sur l'intérêt, de la loi de Malthus, du socialisme chrétien ?

12° Comparer les avantages et les désavantages respectifs des Trade Unions et des Coopérations en tant que favorisant le progrès économique des classes ouvrières.

13° La loi de décroissance des revenus. Son importance au point de vue des autres théories économiques et de la pratique.

14° Expliquer les maximes suivantes :

a) De tous les bagages l'homme est le plus difficile à transporter (Adam Smith).

b) La valeur dépend complètement du rapport entre l'offre et la demande (Walker).

c) Le capitaliste est le pouvoir moteur dans la production moderne (Bagehot).

15° Définir les termes suivants : fonds des salaires, incidence de l'impôt, libre-échange, propriété paysanne.

16° Montrer, d'après le livre II de Thucydide, l'importance de la puissance maritime dans le monde grec.

PROGRAMME

De l'enseignement de la science sociale appliqué à l'école secondaire de garçons William Ellis, Gospel oak, Londres.

Je n'ai pas eu en composant ce programme la prétention de corriger les leçons progressives d'Ellis. J'ai voulu seulement les arranger et les grouper de la façon que l'expérience m'avait démontré être la plus efficace. Pour rendre ces leçons déjà concrètes plus concrètes encore, je les ai fondues autant que cela a été possible avec les leçons d'histoire, de géographie et de sciences naturelles. Par

exemple, la leçon (n° 36) permet d'emprunter des exemples à la physique et à la chimie ; de même la leçon (n° 83) sur les lois de l'univers. La leçon (n° 30), sur les échanges commerciaux, peut être étudiée avec l'aide de la carte et du manuel de géographie.

Beaucoup de leçons peuvent être appuyées d'exemples tirés de l'histoire et de la géographie des régions étudiées et prèteraient à des études plus intéressantes encore si les manuels n'étaient pas encombrés de détails parfaitement insignifiants.

J'ai jugé à propos de commencer par une série de leçons montrant que bien que toutes les choses nécessaires à l'homme existent sur la terre où dans la terre, elles sont absolument inutiles sans le travail, et que de même, les facultés humaines capables de se développer dans tous les sens ne peuvent cependant le faire que par le travail. Partant de ce principe que le travail humain est d'absolue nécessité, je passe aux associations de travailleurs et à leur dépendance mutuelle. Les connaissances historiques que possède l'enfant, en histoire et en géographie, lui montrent que cette association et cette dépendance se sont développées au point de devenir internationales. Leçons 1 à 8, 14, 20, 29, 32, 69.

Du travail résultent la richesse et la propriété qui sont étudiées avec les différents problèmes qui s'y rattachent. (Leçons 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70.) La richesse diminuant sans cesse par suite de l'usage qu'on en fait, il est nécessaire de la renouveler d'une façon égale et constante. Ici, vient alors la question du capital (18, 19, 23, 25, 27, 39, 45, 46, 60, 63) et la question du travail (20, 21, 24, 29, 30, 40, 42, 64, 65).

La question du travail amène celle du salaire et des gages (17, 21, 24, 25, 59).

Arrivé à ce point il m'a semblé à la fois inutile et difficile de chercher un ordre rigoureusement logique ; cependant, j'ai toujours donné les sujets plus ou moins dans l'ordre suivant :

Les produits (35), etc. ; l'offre et la demande (34, 35, 43, 44) ; les prix (38, 31) ; la valeur (33) ; les bénéfices (23, 24, 25, 27) ; vente et revente (41) ; revenus (27, 28) ; échanges (30, 31, 40, 41, 42, 43, 44) ; la monnaie (37, 50, 52, 54, 57) ; le crédit (48, 49, 50, 51, 54, 57) ; le taux de l'échange (52) ; l'intérêt (61, 62, 64) ; importation et exportation (52, 53) ; émigration et immigration (63, 43, 44) ; assurances (53) ; impôts (71, 72, 73, 74, 75, 76).

Il est impossible de professer les leçons ci-dessus en restant fidèle à l'esprit de l'œuvre d'Ellis sans étudier toujours le côté moral de la question.

Mais, jugé à propos de réserver pour les élèves plus âgés l'étude de questions purement morales comme celle du paupérisme et de ses remèdes (56, 57, 58) ; du gouvernement (71, 95, 98, 100) ; de la loi (83, 84, 96, 97, 99) ; de l'éducation (12, 83) ; de la conduite...

Parallèlement avec ces questions j'ai cherché pour les élèves

de 15 à 17 ans à conserver le plus de temps possible à l'étude sérieuse de questions d'économie politique.

X. R. CUMBERLAND,
directeur.

Mars, 1900.

NORTH LONDON COLLEGIATE SCHOOL (FILLES).

Programme de douze leçons sur la théorie de l'offre et de la demande.

I. — Premiers principes : Désir et effort. — Utilité et inutilité. — Rapport des besoins et de l'activité. — Les biens et leur classification. — La Richesse. — Consommation et production. — Offre et demande.

II. — Limitation des besoins. — Rapport inverse de l'utilité et de la qualité des biens. — Rapport de l'utilité et du prix. — La demande : tableaux et diagrammes. — Utilité totale. — Accroissement marginal demandé. — Utilité marginale. — Elasticité de la demande.

III. — Satisfaction des besoins par les efforts faits dans ce but, par l'abstinence, ou remise à plus tard de leur satisfaction. — Exemple d'un homme satisfaisant lui-même à tous ses besoins. — Robinson Crusoe et les débris du naufrage. — Inutilité croissante de l'effort et de l'abstinence. — Rapport de l'inutilité et du prix coûtant. — Inutilité totale. — Augmentation marginale fournie. — Inutilité marginale. — Perte. — Tableaux et diagrammes de l'offre.

IV. — L'échange. — L'emploi de la monnaie dans les échanges. — La vente et l'achat, le producteur et le consommateur. — Biens divisibles et indivisibles. — Les prix de l'offre et de la demande dans le premier cas. — Les marchés et le cours des marchés. — Comparaison du commerce des marchés avec les simples échanges.

V. — Exemple tiré du marché au beurre ou aux grains d'une ville donnée. — Equilibre temporaire de l'offre et de la demande. — Sources autres que le marché, passage des prix du marché aux prix normaux. — Prix de revient. — Frais de production.

VI. — Détail des frais de production. — Exemples : la viande, le miel, le pain, les vêtements, les bicyclettes. — Les nécessités de la production : terre, capital, travail, capacités particulières.

VII. — Fertilité de la terre. — Diminution des revenus de la terre, le capital et le travail. La culture. — La rente.

VIII. — Le capital et ses sources. — L'accroissement de la richesse. — L'accumulation du capital. — L'épargne et ses causes. — Influence de l'épargne sur la fluctuation du taux de l'intérêt.

IX. — Le travail. — L'accroissement des travailleurs. — Santé et force. — Habilité. — Intelligence. — Caractère. — Conditions hygiéniques de la vie et du travail industriel.

X. — Organisation industrielle. — Division du travail. — Spécialisation des machines. — Développement des moyens de production. — Production en grand. — Les affaires.

XI. — La puissance productive de l'homme augmente en raison directe du travail qu'il fait. — Revenus croissants du travail et du capital. — Lois d'équilibre des revenus. — Exemple de tableaux d'offre normale. — Equilibre normal de l'offre et de la demande. — Prix normaux. — Diagramme. — Revenus du consommateur.

XII. — Résumé du cours et exemples nouveaux si on dispose du temps nécessaire.

Programme de onze leçons sur l'histoire économique.

I. — Signification du terme « histoire économique ». — Division en périodes :

1° Des origines à 1066. — L'immigration des Danois Anglais et Normands. — Les missionnaires romains. — Flamands. — Consolidation de la nation. — Extension du commerce.

II. — De 1066 à 1216. — Domesday Book. — Origine des manoirs. — Leur organisation. — Leurs rapports avec la vie paroissiale et municipale. — Les villes dans le Domesday. — Leur responsabilité fiscale. — Leur juridiction.

III. — Les villes et les corporations. — Le commerce et ses restrictions. — Corporations ouvrières et corporations marchandes. — Leur origine, leurs coutumes et leurs abus.

IV. — Période de 1216 à 1500. — L'agriculture et son importance en Angleterre au moyen âge. — Apparition d'une classe de salariés et de fermiers. — Exemples de prix.

V. — Commerce et manufactures. — Le commerce de la laine. — Son importance politique et sociale. — Manufactures anglaises. — Influence des corporations sur le commerce. — Leur décadence.

VI. — Quatrième période de 1500 à 1760. — Changements économiques. Les domaines. — Dissolution des monastères. — Déclin de l'agriculture. — L'élevage des moutons. — L'agriculture aux XVII^e et XVIII^e siècles.

VII. — Le développement du commerce extérieur. — Le commerce et la guerre. — La guerre et les prix. — Le commerce colonial.

VIII. — Cinquième période. 1760. — Révolution industrielle. — Les grandes inventions. — Le développement des grandes cités. — Le système des usines. — Réglementation des usines. — Nécessité de cette mesure.

IX. — L'agriculture moderne. — Les effets de la loi sur le blé. — L'accroissement des possessions étrangères.

X. — Histoire d'une ou de plusieurs de nos grandes compagnies ou corporations.

XI. — Nos banques. — Leur origine. — Lombard street et la banque d'Angleterre.

Programme de dix leçons sur le gouvernement local.

I. — Le rôle du gouvernement. — Distinction entre le gouvernement central et le gouvernement local. — Vue générale du fonctionnement du gouvernement local à Londres et dans les provinces.

II. — Le gouvernement des bourgs. — Villes corporatives et leurs privilèges. — Les fonctionnaires. — Les conseils municipaux et leurs attributions.

III. — L'hygiène publique. — Autorités sanitaires urbaines et rurales. Conseils de district. — Leur élection et leurs fonctions.

IV. — Gouvernement des comtés. — *County Council*. — *County borough*. — Sa constitution et ses attributions.

V. Le conseil de comté de Londres. — Grandes lignes de son œuvre passée.

VI. — Gouvernement paroissial du pays en général. — Les conseils paroissiaux. — Leurs attributions.

VII. — Le *London Government Act* de 1889.

VIII. — Impôts locaux. — Comment on se procure de l'argent pour faire face aux dépenses du gouvernement local.

IX. — L'assistance publique. — Les *Boards of Guardians* et leur rôle. — Le principe de l'assistance. — Ses diverses formes. — Le *Workhouse*.

X. — L'instruction. — Ecoles élémentaires : distinction entre les *voluntary schools* et les *boards schools*. — Education libre. — L'œuvre du *London technical education board*.

