

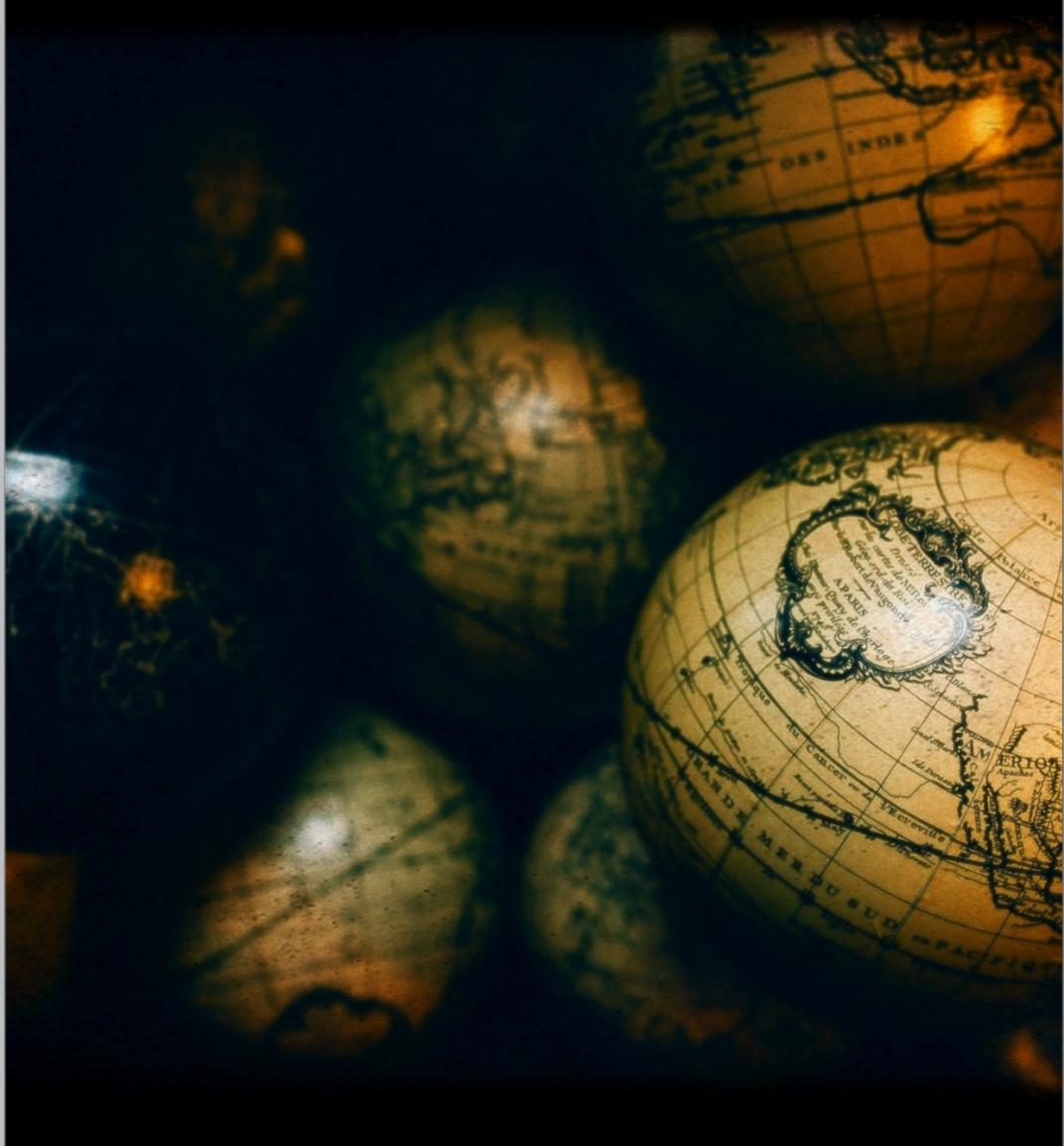
PSYCHOLOGIE DE L'ÉDUCATION

Gustave Le Bon



PSYCHOLOGIE DE L'ÉDUCATION

Gustave Le Bon



Gustave Le Bon



PSYCHOLOGIE DE L'ÉDUCATION

UUID: 63fb54da-c3be-11e8-94c1-17532927e555

Published by BoD - Books on Demand, Norderstedt

ISBN: 9783748111498

Ce livre a été créé avec StreetLib Write
(<http://write.streetlib.com>).

-->

table des matières

PRÉFACE

LIVRE PREMIER

CHAPITRE PREMIER

CHAPITRE II

LIVRE II

CHAPITRE PREMIER

CHAPITRE II

CHAPITRE III

LIVRE III

CHAPITRE PREMIER

CHAPITRE II

CHAPITRE III

CHAPITRE IV

CHAPITRE V

LIVRE IV

CHAPITRE PREMIER

CHAPITRE II

CHAPITRE III

CHAPITRE IV

CHAPITRE V

CHAPITRE VI

LIVRE V

CHAPITRE PREMIER

CHAPITRE II

CHAPITRE III

CHAPITRE IV

CHAPITRE V

CHAPITRE VI

CHAPITRE VII

CHAPITRE VIII

CHAPITRE IX

PRÉFACE

Cet ouvrage a eu beaucoup de lecteurs, 15 éditions successives et des traductions en plusieurs langues ^[1] n'ont pas épuisé son succès. Cependant son influence sur les universitaires est restée très faible. Encadrés par de rigoureux programmes, nos professeurs ne peuvent enseigner que les matières de ces programmes, et ils les enseignent naturellement avec les méthodes ayant servi à leur propre instruction.

[1] Sur la première page de la traduction russe on lit: «Cette traduction a été faite par le général Serge Boudaïevsky, sur le désir exprimé par Son Altesse Impériale le grand-duc Constantin Constantinovich, président de l'Académie des Sciences et directeur des Écoles militaires de la Russie.»

Bien d'autres raisons, d'ailleurs, s'opposent à la transformation de notre système d'éducation. On les trouvera exposées dans cet ouvrage. Elles montrent pourquoi les meilleures volontés restent impuissantes aujourd'hui.

Une preuve nouvelle de cette impuissance me fut fournie dans la circonstance que voici :

Après la lecture d'une des premières éditions de mon livre, un éminent sénateur, que je connaissais seulement de réputation, le professeur Léon Labbé, membre de l'Académie des sciences et de l'Académie de médecine, vint me voir pour m'annoncer son intention de prononcer un discours énergique au Sénat dans le but d'obtenir la réforme de notre enseignement. Le savant académicien revint plusieurs fois discuter ce sujet avec moi et il le discuta aussi avec quelques amis. Le résultat final de ces discussions fut que pour transformer notre système d'éducation, il faudrait d'abord changer l'âme des professeurs, puis celle des parents, et enfin celle des élèves. Devant une pareille évidence, l'illustre sénateur renonça de lui-même à prononcer son discours.

Dans mes précédentes éditions, je m'étais borné à dire quelques mots de l'enseignement à l'étranger. Considérant qu'il serait utile de descendre aux détails, j'ai consacré plusieurs chapitres de cette nouvelle édition, à étudier les méthodes d'éducation employées dans le pays où l'enseignement atteint son plus haut degré de perfection : les États-Unis d'Amérique. Cet exposé montrera combien profond est l'abîme qui sépare leurs conceptions des nôtres. Guidés par une psychologie très sûre, les maîtres américains savent développer chez l'élève l'esprit d'observation, la réflexion, le jugement et le

caractère. Le livre joue un rôle très faible dans cet enseignement et la récitation un rôle nul. C'est exactement le contraire qui se passe dans notre Université. De l'école primaire à l'enseignement supérieur, le jeune Français ne fait que réciter des leçons. De rares esprits indépendants échappent à l'influence universitaire, mais la grande masse des élèves en gardent toute leur vie la funeste empreinte. Voilà pourquoi, si nous avons en France un petit noyau d'hommes supérieurs maintenant un peu notre rang dans le monde, les hommes moyens, vrais soutiens d'une civilisation, font de plus en plus défaut. Comment se formeraient-ils, puisque notre enseignement ne les crée pas?

Chaque page de ce livre apportera la preuve, fournie par les universitaires eux-mêmes, que tout leur enseignement consiste à faire réciter des manuels. Dans la plus réputée de nos grandes Écoles, l'École Polytechnique, la méthode est la même. L'élève se borne à apprendre par cœur, pour le jour de l'examen, des choses qui, n'ayant pénétré dans l'entendement que par la mémoire, seront bientôt oubliées.

Le très pauvre enseignement donné dans cette École a été fort bien jugé par un ancien polytechnicien, devenu inspecteur général des Mines, M. A. Pelletan, dans un mémoire publié par la *Revue générale des Sciences* du 15 avril 1910. En voici un court extrait:

L'instruction tournée uniquement vers les questions

d'examen y perd tout caractère scientifique et n'exerce que la mémoire. Comme on ne demande au polytechnicien que d'apprendre son cours, et qu'on n'exige de lui aucun travail personnel, rien ne permet de distinguer sa véritable valeur: ceux qui ont beaucoup de mémoire et peu d'intelligence peuvent obtenir des notes de supériorité, même en mathématiques. On les retrouve souvent à la sortie dans les premiers rangs.

Si la transformation de notre enseignement est à peu près impossible, à quoi peut servir un livre sur l'éducation? Ne sait-on pas, d'ailleurs, que les piles innombrables de ceux qui paraissent journallement sur ce sujet n'ont guère d'autres lecteurs que leurs auteurs?

C'est justement ce que je me demandais lorsque, il y a plus de dix ans, navré de l'état d'abaissement où nous conduisait notre Université, je songeais à rédiger ce volume. Je me résignai cependant à l'écrire, d'abord parce qu'on ne doit jamais hésiter à dire ce qu'on croit utile, et ensuite parce que j'étais persuadé que, tôt ou tard, une idée juste finit toujours par germer, quelque dur que soit le rocher où elle est tombée.

Je n'ai pas regretté la publication de cet ouvrage. Il a eu des lecteurs nombreux, sur lesquels je ne comptais guère, et une influence spéciale moins espérée encore. Cette

dernière ne s'est pas exercée sur une Université, trop vieille pour changer, mais sur une catégorie d'hommes auxquels je n'avais nullement songé.

Mes recherches ont fini, en effet, par trouver un écho dans une importante école, destinée à former nos futurs généraux. Je veux parler de l' *École de guerre* , très heureusement soustraite à l'action de l'Université. De savants maîtres, le général Bonnal, le colonel de Maud'huy, et bien d'autres y ont inculqué à une brillante élite d'officiers les principes fondamentaux développés dans cet ouvrage.

C'est dans la profession militaire surtout que devait apparaître l'utilité de méthodes permettant de fortifier le jugement, la réflexion, l'habitude de l'observation, la volonté et la domination de soi-même.

Acquérir de telles qualités, puis les faire passer dans l'inconscient, de façon à ce qu'elles deviennent des mobiles de conduite, constitue tout l'art de l'éducation. Les officiers ont parfaitement compris ce que les universitaires n'avaient pu saisir. Une nouvelle preuve m'en a été fournie par l'ouvrage récent de M. le commandant d'état-major Gaucher, *Étude sur la psychologie de la troupe et du commandement* , où se trouvent reproduites les conférences faites par lui à des officiers, pour leur exposer les méthodes d'éducation que j'ai développées, en me basant sur les données modernes de la Psychologie. Ce sera peut-être par l'armée que notre

Université subira la transformation qu'elle refuse d'accepter.

Ce n'est pas seulement dans l'armée française que les principes d'éducation établis dans cet ouvrage commencent à se répandre. Au cours d'une fort remarquable étude publiée par *The Naval and military Gazette* du 8 mai 1909, l'auteur s'exprime ainsi:

«On n'a jamais donné une meilleure définition de l'éducation que celle due à Gustave Le Bon: «L'éducation est l'art de faire passer le conscient dans l'inconscient». Les chefs de l'état-major général anglais ont accepté ce principe comme la base fondamentale de l'établissement d'une unité de doctrine et d'action dans l'éducation militaire dont nous avons si besoin.»

L'auteur montre très bien l'application de ce principe dans les nouvelles instructions de l'état-major anglais. Ce dernier a parfaitement compris que ce n'est pas la raison mais l'instinct qui fait agir sur le champ de bataille, d'où la nécessité de transformer le rationnel en instinctif par une éducation spéciale. C'est de l'inconscient que surgissent les décisions rapides. «L'habileté et l'unité de doctrine doivent, par une éducation appropriée, être rendues instinctives.» On ne saurait mieux dire.

LIVRE PREMIER

CHAPITRE PREMIER

Les conceptions des maîtres de l'Université en matière d'enseignement.

I

L'histoire des persévérantes et très inutiles tentatives faites depuis trente ans en France pour modifier notre système d'éducation est pleine d'enseignements psychologiques. Elle contribue à prouver combien les idées héréditaires des peuples régissent leur destinée et à quel point est illusoire cette indéradicable conception latine que les institutions, filles de la raison pure, peuvent se modifier à coups de décrets.

Depuis longtemps les voix les plus autorisées ne cessent de proclamer l'absurdité de notre enseignement. Tout fut tenté pour le réformer. Chaque modification n'a cependant servi qu'à le rendre plus mauvais encore.

On trouvera dans cet ouvrage les raisons de ces succès. Elles tiennent en partie, à l'ignorance profonde des causes réelles d'infériorité de notre enseignement. Un

mal dont les origines sont méconnues ne saurait être guéri.

C'est en lisant les six énormes volumes de la dernière enquête parlementaire sur l'éducation qu'on peut le mieux constater l'étendue de cette ignorance. Comment les choses entrent-elles dans l'esprit? Comment s'y fixent-elles? Comment apprend-on à observer, à juger, à raisonner, à posséder de la méthode? Ces questions fondamentales n'ont guère été abordées. Les personnes ayant déposé devant la commission ont été à peu près unanimes à juger les résultats de notre enseignement déplorables. Pourquoi déplorables? Elles semblent l'avoir complètement ignoré.

II

Frappé d'une telle méconnaissance de certaines notions fondamentales de psychologie, je m'étais appliqué dans cet ouvrage à mettre en lumière les véritables raisons de l'infériorité de notre enseignement et à montrer que les programmes, causes supposées de tous les maux, y étaient très étrangers.

Si nos idées héréditaires pouvaient changer, mon livre aurait pu être utile. Je suis bien obligé de confesser que, malgré son succès de vente, il n'a pas—en France du moins—éclairé ni convaincu un seul universitaire. Les maîtres de notre enseignement en sont encore à chercher

les causes d'une infériorité que je m'imaginai avoir mises nettement en évidence.

On aura une idée de leur impuissance à les trouver en lisant les discours sur l'Enseignement prononcés par deux des principaux directeurs de notre Université, MM. Lippmann et Appell, devant l'Association pour l'avancement des sciences. Étant donnés le nom et la situation de leurs auteurs, ces documents peuvent être considérés comme représentant d'une façon très exacte les idées directrices des chefs de l'Université.

D'accord avec la plupart de ses collègues, M. Lippmann fit voir que notre enseignement, à tous les degrés, était tombé à un niveau au-dessous duquel il ne peut guère descendre. Le savant professeur mettait fort bien en évidence les services rendus à l'industrie par les élèves des universités allemandes et l'incapacité de ceux formés par nos facultés et nos écoles à rendre de tels services. Il montrait «l'influence mondiale exercée par les universités allemandes qui fournissent aux usines d'Europe et d'Amérique une grande partie du personnel savant dont elles ont besoin». Pendant que la science et l'industrie allemandes grandissent constamment, les nôtres suivent une marche inverse et descendent un peu plus bas chaque jour.

Cette supériorité d'un côté, cette infériorité de l'autre étant bien constatées, l'auteur fut nécessairement conduit

à en chercher les causes. Malgré tous ses efforts pour les trouver, il ne les a même pas soupçonnées.

Ses raisonnements possèdent cependant, à défaut de vraisemblance, une bizarre originalité. L'état misérable de notre enseignement tiendrait simplement, selon lui, à ce qu'il est d'origine chinoise et a été importé en France par les Jésuites! «Si l'on rencontre ici une ignorance par moments impénétrable, ignorance bachelière et lettrée qui nous rappelle la Chine, la raison en est bien simple: notre pédagogie nous vient de Chine. C'est là un fait historique. Notre pédagogie est celle de l'ancien régime. Elle sortit de l'ancien collège Louis-le-Grand, lequel fut fondé, on ne l'ignore pas, par des missionnaires revenus d'Extrême-Orient.»

Ayant ainsi découvert les causes du mal, le distingué académicien a cherché le remède. Rien n'est plus simple. Pour que l'enseignement devienne parfait, il suffirait de le rendre indépendant des fonctionnaires du Ministère de l'Instruction publique. «Il y a urgence, s'écrie-t-il avec indignation, à délivrer l'enseignement du pédantisme bureaucratique et à libérer les Universités du joug du pouvoir exécutif. Car celui-ci n'a pas cessé de peser sur les études supérieures en leur imposant sa pédagogie d'ancien régime. Viendra-t-il jamais un grand ministre pour retirer au pouvoir exécutif la collation des grades?»

Les bureaucrates incriminés ont appris avec effarement de quoi on les accusait. Il leur a semblé un

peu stupéfiant qu'un professeur de la Sorbonne parût ignorer que les universitaires seuls fixent les programmes et font passer les examens destinés à l'obtention des diplômes délivrés ensuite par le pouvoir exécutif.

Il ne faudrait pas supposer que les idées analogues à celles qui viennent d'être exposées soient spéciales à un seul professeur. Tous les maîtres de l'Université en possèdent du même ordre. Ces grands spécialistes semblent, en vérité, perdre toute aptitude à observer et à raisonner dès qu'ils s'écartent de leur spécialité. Il n'irait pas loin le pays gouverné par un aréopage de savants, comme de candides philosophes l'ont plusieurs fois proposé.

On aura une nouvelle preuve de cette incapacité des chefs de notre Université à rien comprendre—absolument rien—aux causes de l'infériorité de leurs méthodes d'enseignement, en lisant un autre discours prononcé, comme celui de M. Lippmann, devant la même Association pour l'avancement des sciences, par M. Appell, doyen de la Faculté des sciences de Paris.

Ainsi que son collègue, M. Appell commence par une sévère critique de l'enseignement universitaire et constate qu'il ne peut développer l'esprit scientifique, les concours et examens n'étant, de l'école primaire aux sommets de l'enseignement supérieur, que des épreuves de mémoire.

Ces critiques sont excellentes, mais l'auteur n'ayant pas compris les causes du mal qu'il signale, les remèdes suggérés ou imaginés par lui sont d'une insignifiance véritablement excessive.

Chaque ligne trahit l'incertitude de sa pensée. On en jugera par les extraits suivants de ses projets de réforme:

L'administration voit le mal et cherche activement le remède: il consisterait surtout à établir des relations suivies entre les écoles normales primaires et l'enseignement supérieur (!!).

Plus loin, il propose «l'utilisation des universités pour l'enseignement scientifique» et, plus loin encore, considère comme une grande réforme la suppression d'une partie des cours du Muséum et la transformation de cet établissement en «Institut national des collections».

L'auteur a fini par sentir un peu l'extrême faiblesse de pareilles idées. Dans un article, il est revenu sur le même sujet et assure que:

La première réforme serait le classement des matières des programmes par valeur utilitaire, et la seconde l'application de ce rapport dans l'Université active comme dans son administration, tel enseignement restreint et tel autre élargi, telles chaires supprimées et telles autres créées.

On voit qu'aucun de ces éminents spécialistes n'est encore arrivé à soupçonner que ce sont les méthodes, et non les programmes, qu'il faudrait modifier. Proposer

d'allonger ou raccourcir ces derniers, de supprimer certaines chaires ou d'en fonder d'autres, représente une phraséologie vaine, sans aucune idée directrice pour soutien.

Cette question de l'enseignement semble passionner les esprits aujourd'hui, puisque un troisième discours vient d'être prononcé sur notre système d'éducation à l'*Association pour l'avancement des Sciences*, par un éminent membre de l'Institut, M. Ch. Lallemand.

Nul besoin de dire que M. Ch. Lallemand n'est pas un universitaire. On le voit facilement aux judicieuses réflexions qui émaillent son discours.

L'auteur rappelle d'abord que le but de l'instruction est de former l'esprit. Il constate ensuite que l'Université ne sait enseigner ni le latin, ni le français, ni quoi que ce soit. D'un autre côté, sentant combien les réformes sont actuellement impossibles, il se contente de demander que le peu qu'on enseigne porte au moins sur des choses utiles, c'est-à-dire les langues modernes et les sciences, tout aussi aptes à former l'esprit que le latin.

Il faut croire que les critiques de M. Lallemand ont porté juste, car elles ont provoqué de véritables explosions de fureur chez les universitaires. Son auteur ne put même obtenir d'un grand journal quotidien l'insertion d'une réponse au violent article d'un des bien rares admirateurs de nos méthodes d'enseignement.

J'ai reproduit quelques passages des discours officiels les plus récents pour montrer combien est profonde, chez les maîtres de notre Université, l'incompréhension en matière d'enseignement. Tous ces spécialistes éminents sont, je le répète, excellents dans leurs laboratoires ou leurs cabinets de travail, mais dès qu'ils en sortent pour regarder et juger le monde extérieur, leurs chaînes de raisonnement deviennent singulièrement peu solides et leurs jugements très faibles.

L'incompréhension de l'Université ne lui permet pas de voir que la cause principale de l'infériorité dont elle gémit tient à la pauvreté de ses méthodes d'enseignement. Les lecteurs de cet ouvrage n'auront pas besoin d'en parcourir beaucoup de pages pour comprendre l'influence de telles méthodes et s'apercevoir qu'elles sont identiques dans toutes les branches de l'enseignement: supérieur, secondaire et primaire. Qu'il s'agisse d'une Faculté, de l'École Normale, de l'École Polytechnique, d'une école d'agriculture ou d'une simple école primaire, ce sont toujours les mêmes procédés. On pourra modifier, comme il arrive chaque jour, les programmes, mais ces modifications ne touchant pas aux méthodes, les résultats ne sauraient changer.

Ces derniers sont même devenus très inférieurs à ce qu'ils étaient il y a une trentaine d'années seulement, parce qu'on s'est figuré, en chargeant et compliquant les programmes, améliorer l'enseignement. La complication,

la subtilité byzantine et le dédain des réalités caractérisent aujourd'hui notre instruction à tous les degrés. Il suffit de comparer les livres de classe actuels aux anciens pour voir avec quelle rapidité ces tendances se sont développées. Les auteurs des nouveaux manuels savent très bien quel genre d'ouvrages ils doivent écrire pour plaire aux maîtres dont leur avancement dépend, et naturellement ils n'en écrivent pas d'autres. Un professeur qui publierait aujourd'hui des livres comme les merveilleux ouvrages de Tyndall sur la lumière, le son et la chaleur, serait fort peu considéré et végéterait oublié au fond d'une province.

Bien entendu, l'élève ne comprend absolument rien à toutes les chinoiseries que, sous le nom de science ou de littérature, on lui enseigne. Il en apprend des bribes par cœur pour l'examen, mais trois mois après tout est oublié. C'est M. Lippmann lui-même qui a révélé à la commission d'enquête—et ici on peut le croire, car sa déclaration a été confirmée par le doyen de la Faculté des sciences, M. Darboux—que quelques mois après l'examen la plupart des bacheliers ne savent même plus résoudre une règle de trois. Il a fallu instituer à la Sorbonne un cours spécial d'arithmétique élémentaire pour les bacheliers ès sciences préparant le certificat des sciences physiques et naturelles.

De tous ces manuels si péniblement appris et si vite oubliés, il ne reste à la jeunesse ayant passé par le lycée

qu'une horreur intense de l'étude et une indifférence profonde pour toutes les choses scientifiques. C'est encore M. Lippmann qui le signale. «L'esprit scientifique, dit-il, est moins répandu en France que dans d'autres contrées de l'Europe, moins répandu qu'en Amérique et au Japon. L'industrie nationale a profondément souffert de ce défaut et le manque d'esprit scientifique se fait sentir ailleurs que dans l'industrie. Quelle est la cause du mal? Il faut accuser notre instruction publique qui ne connaît que la pédagogie de l'ancien régime.»

Tout cela est fort vrai, mais encore une fois, ce ne sont ni les Chinois ni les bureaucrates, comme le croit M. Lippmann, qui causent le mal. L'Université jouit aujourd'hui d'une liberté absolue. Les pouvoirs publics ne lui refusent rien et l'accablent d'incessantes subventions. Elle change constamment ses programmes sans modifier ses méthodes. C'est précisément l'inverse qu'il faudrait faire, et tant qu'elle ne le comprendra pas, les résultats de son enseignement resteront aussi lamentables.

On ne ressuscite pas les cadavres. Il n'y a donc aucun espoir que notre Université consente à se transformer, mais, alors même que, contre toute vraisemblance, elle voudrait changer ses méthodes, où trouverait-elle les professeurs nécessaires pour réaliser une telle transformation? Peut-on espérer de ces derniers qu'ils consentent à refaire eux-mêmes toute leur éducation? Le fait suivant montre avec quelle difficulté se rencontrent

aujourd'hui en France des professeurs capables de donner un enseignement analogue à celui que reçoivent les étudiants des peuples voisins.

Lorsque, il y a quelques années, M. Estaunié fut nommé directeur de l'École supérieure de Télégraphie, qui n'avait fourni jusqu'alors que les résultats les plus médiocres, il essaya en vain d'amener les professeurs à transformer leurs méthodes d'enseignement. Ses efforts ayant été entièrement stériles, il lui fallut se décider à changer le personnel enseignant, bien que ce dernier renfermât des maîtres fort connus, et notamment un Professeur à l'École Polytechnique. Neuf professeurs sur treize furent remplacés. Mais grande fut la difficulté de leur trouver des successeurs capables de donner un enseignement utile, et l'auteur de ce coup d'État se demanda pendant quelque temps s'il ne serait pas nécessaire d'aller les chercher à l'étranger. Envoyer instruire leurs enfants en Allemagne, en Suisse ou en Amérique est malheureusement le seul conseil que l'on puisse donner aux familles assez riches pour le suivre. Il est navrant de constater qu'après tant de centaines de millions dépensés en France pour l'enseignement, nous en soyons là.

IV

Malgré la pauvre éducation supérieure qu'ils ont reçue, beaucoup de professeurs de l'enseignement

secondaire sont très intelligents et pleins de bonne volonté, mais leur impuissance est complète. Ils appliquent les méthodes qui leur ont été enseignées et suivent des programmes dont ils ne peuvent s'écarter. Les attristantes confidences reçues après la publication des premières éditions de cet ouvrage m'ont prouvé que beaucoup de professeurs sont parfaitement renseignés sur la faible valeur des méthodes universitaires et savent fort bien que les élèves perdent inutilement huit à dix années au lycée. Mais, obligés de suivre scrupuleusement les instructions de leurs chefs, ils ne peuvent rien changer.

L'éducation, dans son acception générale, embrasse la culture des aptitudes morales et intellectuelles. De l'éducation morale, l'Université ne s'occupe aucunement. Des aptitudes intellectuelles, elle n'en cultive qu'une, la mémoire. Jugement, raisonnement, art d'observer, méthodes, etc., n'étant pas catalogables en matière d'examen, sont considérés comme entièrement négligeables.

Tout l'enseignement secondaire est fait à coups de manuels ou de dictées, que l'élève doit apprendre par cœur et réciter. «J'ai fait preuve d'une initiative très hardie, me disait un jeune professeur d'un grand lycée, en enseignant la botanique à mes élèves au moyen de plantes disséquées sous leurs yeux, au lieu de me borner à leur dicter des nomenclatures.» Toutes les autres

sciences: physique, chimie, etc., sont enseignées par les mêmes procédés mnémoniques [2] . Quelques instruments, montrés de loin et fonctionnant fort rarement, constituent la seule concession à la méthode expérimentale, très méprisée par l'Université, bien qu'elle ne cesse en théorie de la recommander. Nous verrons dans cet ouvrage que la littérature, les langues et l'histoire sont aussi mal enseignées que les sciences.

[2] Toutes les prescriptions universitaires se sont bornées d'ailleurs à introduire quelques vagues manipulations de physique et de chimie dans les lycées. Mais, comme nous l'apprend M. le professeur Mermet (*Revue Scientifique* , octobre 1909), «les résultats obtenus sont déplorables». Comment pourrait-il en être autrement? Professeurs, parents et élèves dédaignent absolument ce qui n'est pas matière à examen et considèrent comme perdu le temps non consacré à apprendre par cœur les livres que l'élève devra réciter le jour de cet examen.

Avec ses méthodes surannées, l'Université a définitivement tué en France le goût des sciences et des recherches indépendantes. L'élève apprend patiemment par cœur les lourds manuels dont la récitation lui ouvrira toutes les carrières, y compris celle de professeur, mais il sera incapable d'aucun labour personnel. Toutes traces d'originalité et d'initiative ont été éteintes en lui. Nous ne manquons pas de laboratoires—nous en possédons

même beaucoup trop—mais leurs salles restent généralement désertes.

Quand, à de très rares intervalles, un candidat vient préparer dans ces inutiles et coûteux laboratoires la thèse nécessaire pour le professorat, on peut être à peu près certain que ce premier travail sera son dernier.

L'Université ne tolère d'ailleurs chez ses professeurs aucune indépendance, aucune initiative. La plus vague tentative d'originalité est réprimée chez eux par une méticuleuse et byzantine surveillance. Nous étions solidement hiérarchisés déjà par plusieurs siècles de monarchie et de catholicisme, mais l'Université nous a beaucoup plus hiérarchisés encore. C'est elle qui instruit les couches supérieures de la Société et tient en réalité la clef de toutes les carrières. Qui n'entre pas dans ses cadres ne peut rien être.

Jadis, avant la progressive extension du régime universitaire, la France comptait des savants indépendants qui furent l'honneur de leur patrie. Les chercheurs non officiels survivant encore, comme vestiges, d'un passé disparu, sont bien rares. Privés de moyens de travail, voyant se dresser devant eux l'armée universitaire et son redoutable appareil, ils renoncent à la lutte et ne seront jamais remplacés.

On trouverait en France des milliers de personnes capables de reconnaître l'état lamentable de notre enseignement, mais je doute qu'il en existe dix aptes à formuler un projet utile de réformes universitaires.

Elles ne se sont pas montrées, lorsqu'il y a quelques années, à la suite des révélations de l'enquête parlementaire, fut tentée la réforme de notre enseignement. Cette tentative aboutit, on le sait, au système dit des cycles, reconnu aujourd'hui comme très inférieur au régime, pourtant fort médiocre, qu'il remplaçait.

«Quelques années ont suffi, écrivait un ancien ministre, membre de l'Académie française, M. Hanotaux, pour mettre à l'épreuve et pour condamner le régime des cycles. Et ces cinq ans ont suffi aussi pour démontrer définitivement l'incompatibilité de l'enseignement secondaire tel qu'il survivait avec le régime actuel. Il faut en prendre son parti; le régime des mots est fini, l'éducation verbale a fait son temps... on a fait de nos générations un peuple d'écoliers, de candidats, de bêtes à concours. La prétendue supériorité intellectuelle et sociale s'affirme par l'art de répéter les mêmes mots et les mêmes gestes jusqu'à trente ans et au delà. L'énergie nationale s'endort dans ce ronron archaïque et vain: apprendre, copier, réciter.»

L'auteur, comme tant d'autres, a très bien montré le mal, mais malheureusement, sans indiquer les remèdes.

Cette incapacité à trouver le traitement d'un mal que chacun voit nettement est une conséquence des influences ancestrales qui nous mènent. Il y a des choses que les peuples latins n'ont jamais comprises et ne pourront probablement jamais comprendre.

D'autres nations, possédant des caractères héréditaires différents des nôtres, ont très bien su saisir ces choses si incompréhensibles pour nous. Il est évident, par exemple, que les Américains ont fort bien su résoudre le problème de l'éducation. Les Japonais, qui n'étaient pas gênés par leur passé, ont adopté en bloc les méthodes allemandes, et on sait à quel degré de supériorité scientifique, industrielle et militaire elles les ont conduits en quarante ans.

Et si le lecteur veut percevoir nettement la profondeur de l'abîme qui sépare les idées latines de celles d'autres peuples, je l'engage à lire quelques discours sur l'éducation ^[3], prononcés dans une occasion récente en Angleterre et à les comparer à ceux des universitaires français dont j'ai cité des passages au commencement de ce chapitre. Je ne puis, malheureusement, en donner que de trop brefs extraits:

[3] Ils ont été prononcés par M. Asquith, ministre des Finances, M. Haldane, ministre de la Guerre, et M. Lyttelton, directeur du collège d'Eton. On en trouvera des résumés dans le journal anglais *Nature*.